



Arbeitsgruppe:
Primäre Prävention von Gewalt gegen Gruppenangehörige
- insbesondere: junge Menschen -

Materialsammlung:
Workshop Reader

Deutsches Forum für Kriminalprävention
Dahlmannstraße 5-7
53113 Bonn
Tel.: (0228) 28044-0
Fax: (0228) 28044-21
Page: www.kriminalpraevention.de
Mail: DFK@kriminalpraevention.de

Auftraggeber des Projektes:
Bundesministerium der Justiz
Mohrenstraße 37
10117 Berlin

Vorwort

Am 02. Dezember 2002 veranstaltete die Projektgruppe *'Primäre Prävention von Gewalt gegen Gruppenangehörige'* (ein Projekt des Deutschen Forums für Kriminalprävention im Auftrag des Bundesministeriums der Justiz) einen Workshop in den Bonner Räumlichkeiten des Bundesinnenministeriums zum Thema *'Prävention von Hate Crime in Deutschland'*.

Für die Arbeit der Projektgruppe war es zu diesem Zeitpunkt wichtig, die bis dahin gesammelten und diskutierten theoretischen Aspekte der Problematik von Hassverbrechen in Deutschland unter dem Gesichtspunkt präventiver Ansätze zu fundieren. Neben einer kriminologischen Dokumentation und eines psychologischen Gutachtens, einem internationalen Symposium am 07. März 2003 und dem Endbericht, steht daher besonders der Workshop für die Projektgruppe im Vordergrund, bei dem sieben soziale Projekte aus ganz Deutschland ihre Arbeit vorgestellt haben.

Die kurze Beschreibung der Projekte zeigt die Vielfalt und Kreativität der Angebote:

Die Arbeit der Projekte **'difference troubles'** und **'KomBi'** konzentriert sich auf den Bildungs- und Aufklärungsbereich zum Abbau von Vorurteilen, z.B. homosexueller Lebensweisen und setzt dabei auf Multiplikatorenfortbildungen im pädagogischen Bereich.

Die interkulturelle und gemeinwesenorientierte Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist Grundlage des Berliner Projektes **'Kinderwelten'**, das sich an dem aus den USA stammenden Anti-Bias-Approach orientiert.

Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von **'Konflikt-KULTUR'** richten ihr Fortbildungsangebot, welches z.B. Mediation und Streitschlichtung beinhaltet, direkt an Fachkräfte aus den Bereichen Pädagogik und Psychologie, an Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sowie an deren Eltern.

Beim Pilotprojekt **'ESE: Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung e.V.'** werden an zwei Realschulen für die Dauer eines Schuljahres die Themen 'fremde Kulturen' und 'interkulturelle Verständigung' von externen Fachkräften unterrichtet mit dem Ziel des 'sich Hineinversetzen' der Schüler in fremde Lebensweisen, Bräuche und Kulturen.

Das aus Australien stammende Projekt '**TripleP**' (Positive Parenting Program) setzt auf die Vermittlung von positiven Werten bei der Kindererziehung und richtet sich u.a. mit Gruppenkursen direkt an die Eltern.

Herr Lutger Schmidt berichtete schließlich über die Voraussetzungen, Schwierigkeiten und Herangehensweisen **Pädagogischer Arbeit mit Aussiedlerjugendlichen**. Gerade die Intergruppenkonflikte, gewalttätige Auseinandersetzungen der Aussiedlerjugendlichen mit anderen ethnischen Gruppen, standen hier im Vordergrund.

Für die weitere Arbeit der Projektgruppe Hate Crime ergab sich aus den Ausführungen der eingeladenen Projekte u.a. die Einsicht, dass gerade die primäre bzw. soziale Prävention, die zum einen bei den jungen und jüngsten Menschen der Gesellschaft ansetzt und zum anderen in Institutionen verankert ist, die den größten Einfluss auf diese Personen haben, ein großes Potential an Präventionsmöglichkeiten besitzt. Dies gilt gerade für die Prävention von negativen Einstellungen und Aggressionsbereitschaft gegen Mitglieder fremder Gruppen. Dabei wird Sekundärprävention nicht ausgeschlossen, doch muss, insbesondere von staatlicher Seite aus, der Ausbau von frühzeitigen Maßnahmen vorangetrieben werden. In Hinblick darauf, dass alle Projekte positive Evaluationsergebnisse vorweisen können, kann diese Aussage auch empirisch belegt werden.

Im Folgenden sind die Darstellungen der Projekte abgedruckt, die einen Einblick in die Arbeit, Ziele, Methoden und Ergebnisse derselben geben sollen.

Daneben findet sich im letzten Kapitel die Beschreibung eines Projektes, welches erst nach dem Workshop der Arbeitsgruppe vorgestellt worden ist. Hierbei handelt es sich um einen Präventionsansatz im Bereich der Fußballvereine, initiiert vom Württembergischen Fußballverband. Es soll an dieser Stelle nicht fehlen.

Allen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Projekte sowie den am Workshop anwesenden Zuhörern wollen wir an dieser Stelle nochmals herzlich danken.

Dieter Rössner, Britta Bannenberg, Marc Coester

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Vorwort..... | 2 |
| Inhaltsverzeichnis..... | 4 |
| Workshop-Programm..... | 5 |
| Teilnehmerliste..... | 6 |
| 1. Projektbeschreibung Ludger Schmidt: Pädagogische Reaktionen auf gewalttätige männliche Aussiedlerjugendliche..... | 9 |
| 2. Projektbeschreibung Christoph Behrens, Uwe Sielert, Nicole Homeister: Difference Troubles – Pädagogik der Vielfalt..... | 13 |
| 3. Projektbeschreibung Petra Wagner: Kinderwelten – Projekt des Instituts für den Situationsansatz an der internationalen Akademie INA GmbH..... | 21 |
| 4. Projektbeschreibung Stephanie Nordt, Thomas Kugler: KomBi Berlin – Kommunikation und Bildung vom anderen Ufer..... | 33 |
| 5. Projektbeschreibung Thomas Grüner: Konflikt-Kultur. Soziale Kompetenz und Gewaltprävention - AG für Gefährdetenhilfe und Jugendschutz in der Erzdiözese Freiburg e.V. (AGJ)..... | 58 |
| 6. Projektbeschreibung Sandra de Vries, Ursula Bertels: Interkulturelle Kompetenz – Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung e.V..... | 96 |
| 7. Projektbeschreibung Yvonne Kessemeier, Kurt Hahlweg: PAG Institut für Psychologie AG: TripleP..... | 100 |
| 8. Projektbeschreibung Werner Maier: WFV: Für Toleranz und Fairness – gegen Gewalt..... | 106 |

Workshop-Programm

Montag, 2. Dezember 2002

- 9:00 – 9:30: *Begrüßung*
- 9:30 – 11:00: *Projektvorstellung mit Diskussion:* Difference Troubles – Pädagogik der Vielfalt – **Christoph Behrens, Uwe Sielert, Nicole Homeister**, Kiel
- 11:00 – 11:15: *Kaffeepause*
- 11:15 – 12:45: *Projektvorstellung mit Diskussion:* Konflikt-Kultur. Soziale Kompetenz und Gewaltprävention - AG für Gefährdetenhilfe und Jugendschutz in der Erzdiözese Freiburg e.V. (AGJ) – **Thomas Grüner**, Freiburg
- 12:45 – 13:30: *Mittagspause*
- 13:30 – 15:00: *Projektvorstellung mit Diskussion:* KomBi Berlin – Kommunikation und Bildung vom anderen Ufer – **Stephanie Nordt, Thomas Kugler**, Berlin
- 15:00 – 16:30: *Projektvorstellung mit Diskussion:* Pädagogische Reaktionen auf gewalttätige männliche Aussiedlerjugendliche – **Ludger Schmidt**, Berlin
- 16:30 – 16:45: *Kaffeepause*
- 16:45 – 18:15: *Projektvorstellung mit Diskussion:* TripleP – **Yvonne Kessemeier**, Braunschweig

Dienstag, 3. Dezember 2002

- 11:15 – 12:45: *Projektvorstellung mit Diskussion:* Interkulturelle Kompetenz – Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung e.V. – **Sandra de Vries, Ursula Bertels**, Münster
- 12:45 – 13:30: *Mittagspause*
- 13:30- 15:00: *Projektvorstellung mit Diskussion:* Kinderwelten – Projekt des Instituts für den Situationsansatz an der internationalen Akademie INA GmbH – **Petra Wagner**, Berlin

Teilnehmerliste

| Anrede | Position | Vorname | Name | Adresse | Telefon | E-Mail |
|---------------|-----------------|----------------|--------------|---|----------------|---|
| Frau | Prof. Dr. | Britta | Bannenberg | Universität Bielefeld, FB Rechtswissenschaften, Postfach 100131, 33501 Bielefeld | 0521-1064721 | britta.bannenberg@uni-bielefeld.de |
| Herr | | Christoph | Behrens | Feldstr. 3, 24105 Kiel | 0171-7009571 | christoph.behrens@gmx.de |
| Frau | Dr. | Ursula | Bertels | Institut für Ethnologie, Studtstr. 21, 48149 Münster | 0251-9240118 | ese@uni-muenster.de |
| Frau | Dr. | Christa | Bettendorf | DFK Dahlmannstr. 5-7, 53113 Bonn | 0228-2804412 | christa.bettendorf@kriminalpraevention.de |
| Herr | Dipl.Psych. | Oliver | Christ | Universität Marburg, FB Psychologie, Gutenbergstr. 18, 35032 Marburg | 06421-2823636 | christ@staff.uni-marburg.de |
| Herr | Dipl.Päd. | Marc | Coester | Universität Tübingen, Institut für Kriminologie, Sand 6/7, 72076 Tübingen | 07071-2972023 | marc.coester@uni-tuebingen.de |
| Frau | | Sandra | de Vries | Institut für Ethnologie, Studtstr. 21, 48149 Münster | 0251-9240118 | ese@uni-muenster.de |
| Herr | | Peter | Depping | Bundeskriminalamt, 53338 Meckenheim | 02225-892472 | peter.depping@bka.bund.de |
| Herr | Prof. Dr. | Thilo | Eisenhardt | Universität Siegen, Hölderlinstr. 3, 57068 Siegen | 0271-7403237 | eisenhardt@psychologie.uni-siegen.de |
| Herr | Dir. | Bernhard | Enke | Gesamtschule am Rosenberg, Stormstr. 53, 65719 Hofheim | 06192-293160 | gesro@t-online.de |
| Herr | | Christoph | Freudenreich | BMJ-Bonn, Adenauerallee 99-103, 53113 Bonn | 0228-588537 | freudenreich-ch@bmj.bund.de |
| Herr | | Thomas | Grüner | AG für Gefährdetenhilfe und Jugendschutz, Oberau 21, 79102 Freiburg | 0761-2180741 | tgruener@gmx.net |
| Herr | Dr. | Dirk | Halm | Zentrum für Türkeistudien, Altendorferstr. 3, 45127 Essen | 0201-31980 | halm.zft@uni-essen.de |
| Frau | | Nicole | Homeister | Christian-Kruse-Str. 10, 24118 Kiel | 0431-6473356 | n.homeister@freenet.de |
| Frau | | Mechthild | Jürgens | BM für Wirtschaft und Arbeit, Nat. Koordinationsstelle XENOS, Postfach 140280, 53107 Bonn | 0228-5272065 | me.jurgens@bma.bund.de |

| | | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------|---------------|---|------------------------------|--|
| Herr | | Horst | Kaiser | Bundes kriminalamt, 53338 Meckenheim | 02225-8922538 | horst.kaiser@bka.bund.de |
| Frau | Dr. | Yvonne | Kessemeier | TU Braunschweig, Institut für Psychologie, Spielmannstr. 12a, 38106 Braunschweig | 0531-3913195 | y.kessemeier@tu-bs.de |
| Herr | | Benno | Kiermeier | BMJ-Bonn, Adenauerallee 99-103, 53113 Bonn | 0228-589217 | kiermeier-be@bmj.bund.de |
| Frau | | Christine | Krüger | Laubstr. 3c, 33607 Bielefeld | 0521-2706583 | christine-krueger@gmx.de |
| Herr | Prof. Dr. | Edwin | Kube | DFK Dahlemannstr. 5-7, 53113 Bonn | 0228-2804432 | kubedwin@aol.com |
| Herr | | Thomas | Kugler | Kombi, Kluckstr. 11, 10781 Berlin | 030-2153742 | komb11@yahoo.de |
| Frau | | Susanne-Corinna | Langer-Greipl | BM für Bildung und Wissenschaft, Heinemannstr. 2, 53175 Bonn | 0228-572847 | susanne-corinna.langer-greipl@bmbf.bund.de |
| Frau | | Christa | Limmer | Aktion Kinder- und Jugendschutz, Feldstr. 120, 24105 Kiel | 0431-89077 | limmer@akjs-sh.de |
| Frau | | Sabine | Missal | BM für Wirtschaft und Arbeit, Postfach 140280, 53107 Bonn | 0228-5272074 | sa.missal@bma.bund.de |
| Frau | | Stephanie | Nordt | Kombi, Kluckstr. 11, 10781 Berlin | 030-2153742 0711-54012061 | komb11@yahoo.de |
| Frau | | Claudia | Rohde | ProPK, LKA Stuttgart, Taubenheimstr. 85, 70372 Stuttgart | 06421-2823106 | claudia.rohde@lka.bwl.de |
| Herr | Prof. Dr. | Dieter | Rössner | Universität Marburg, Institut für Kriminalwissenschaften, Universitätsstr. 6, 35037 Marburg | | roessner@mail.uni-marburg.de |
| Herr | | Heiner | Schäfer | Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München | 089-62306139 | hschaefer@dji.de |
| Herr | | Ludger | Schmidt | BOA E.V. Drogenberatung, Helene-Wergel-Platz 10, 12681 Berlin | 030-5458945 | ludger-schmidt@gmx.de |
| Herr | Prof. Dr. Dr. h.c. | Hans Joachim | Schneider | Universität Münster, Moeserweg 7, 48149 Münster | 0251-81789 | h.j.schneider@web.de |
| Herr | MR | F.-W. | Schulte | BMJ, Mohrenstr. 37, 10117 Berlin | 030-20259212 | schulte-fr@bmj.bund.de |
| Frau | | Helga | Schulze | Herzog-Arnulf-Str. 10, 85604 Zorneding | 08106-29475 | bissbort27@compuserve.de |
| Herr | | Michael | Seberich | Bertelsmann Stiftung, Carl-Berthelsmann-Str. 256, 33311 Gütersloh | 05241-181267 | michael.seberich@bertelsmann.de |

| | | | | | | |
|------|-----------|---------|---------------|--|---------------|--------------------------------------|
| Herr | | Norbert | Seitz | DFK Dahlmannstr. 5-7, 53113 Bonn | 030-6814258 | norbert.seitz@bmi.bund.de |
| Herr | Prof. Dr. | Uwe | Sielert | Hofbrook 40, 24119 Kronshagen | 0431-583170 | Sielert@paedagogik.uni-kiel.de |
| Frau | | Annette | Spremborg | Landeshauptstadt Hannover, Trammplatz 2, 30159 Hannover | 0511-16840167 | 12.1kkp@hannover-stadt.de |
| Herr | Dr. | H.-R. | Volkmann | IPSO, Wielandstr. 121, 48165 Münster | 02501-8136 | ipsoweb@ipso-dr-volkmann.de |
| Frau | | Petra | Wagner | Kindervelten, Yorckstr. 4-11, 10958 Berlin | 030-25883536 | kindervelten@mailberlin.net |
| Herr | Prof. Dr. | Ulrich | Wagner | Universität Marburg, FB Psychologie, Gutenbergstr. 18, 35032 Marburg | 06421-2823664 | wagner1@mailier.uni-marburg.de |
| Herr | | Klaus | Wittling | Bundeskriminalamt, 53338 Meckenheim | 02225-8922767 | |
| Frau | Prof. Dr. | Gisela | Zenz | Universität Ffm, Robert-Mayer-Str. 1, 60325 Frankfurt | 069-752720 | gzenzffm@aol.com |
| Frau | | Nicole | Zündorf-Hinte | BM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Rochusstr. 8-10, 53123 Bonn | 0228-9302528 | nicole.zuendorf.hinte@bmfsfj.bund.de |

Pädagogische Reaktionen auf gewalttätige männliche Aussiedlerjugendliche

Vorstellung

Thema

Im Programm als Thema angegeben: Pädagogische Reaktionen auf gewalttätige männliche Aussiedlerjugendliche. Insbesondere möchte ich hier auf gewalttätige Auseinandersetzungen zwischen Aussiedlerjugendlichen und Jugendlichen anderer Ethnien, vor allem Türken, Arabern und Albanern zu sprechen kommen und wie in Marzahn versucht wird und wurde, damit pädagogisch umzugehen.

Hintergrund

Berlin-Marzahn-Hellersdorf: ausgedehnte Plattenbausiedlungen, seit Anfang 90er Jahre starker Zuzug von Aussiedlern in den Bezirk, ca. 15% Bevölkerungsanteil, zweitgrößte Migrantengruppe: Vietnamesen

Vor etwa 5 Jahren zahlreiche große Straßenschlachten zwischen Aussiedlern und rechten Jugendlichen: Einrichtung spezieller Angebote der Jugendhilfe für Aussiedlerjugendliche (offene Jugendarbeit, streetwork)

Mit dem Rückgang von Auseinandersetzungen zwischen rechten und Aussiedlerjugendlichen, Zunahme von Gruppenkonflikten mit türkischen, arabischen und albanischen Jugendlichen. (Kämpfe um Territorien – Stadtteile, Diskos, Klubs; Höhepunkt: Tod eines Aussiedlerjugendlichen durch Bosnier)

In der Jugendsozialarbeit mit Aussiedlerjugendlichen sehr unterschiedliche Reaktionen auf das Problem (von Ignorieren bis offensiver Aktivismus; oft auch in Abhängigkeit von der Zusammensetzung der jeweiligen Zielgruppe/Clique)

Erfahrungen/trad. Vorstellungen/ Vorurteile

- Im „kollektiven Bewußtsein“ der Aussiedler – wenn man überhaupt so pauschal sprechen darf – bestehen eine ganze Reihe negativer Stereotype über Türken. Dies rührt vor allem von traditionell weitverbreiteten sehr negativen Einstellungen gegenüber denjenigen, die in Rußland und der früheren SU als die „Schwarzen“ bezeichnet werden. Das sind die Kaukasier einschl. Aserbaidschaner, Georgier, Armenier.
Gesellschaftlich sanktioniert: Kontrollen, Öffentlichkeit
Im Unterschied zum Umgang mit anderen nationalen Minderheiten (Tataren, Baschkiren etc)
Tschetschenien
Sichtbar nicht assimiliert, bewußte Abgrenzung gegenüber den Russen
Nicht-staatlicher Handel, graue Wirtschaftszone, Reichtum
Respekt vor Zusammenhalt, Stärke, „Wildheit“
- Die wenigsten Jugendlichen haben in den Herkunftsländern unmittelbare Erfahrungen mit „den Schwarzen“; Vorurteile verbreiten sich über Eltern; soziale Konflikte, Ventil für Frustrationen: wir Deutsche – die Türken
- Soziale Konflikte unter den Verhältnissen des Zusammenlebens im Wohnheim: Albaner, aber auch Flüchtlinge aus der GUS

Diese Bilder/Vorurteile/Einstellungen fließen in die gewalttätigen Gruppenauseinandersetzungen zwischen Aussiedlerjugendlichen und türkisch/arabischen Jugendlichen mit ein und zwar in Form der Erklärung und Rechtfertigung vor sich und anderen für geplante oder stattgefundene Zusammenstöße. Sie bilden in diesem Sinne obligatorische Bestandteile des Diskurses oder Rituale um die Gruppenkonflikte.

Hate Crime?

Sind die Auseinandersetzungen zwischen Aussiedlern und Türken/Arabern/Albanern als Gewalt gegen eine andere Ethnie als ethnischer Gruppe zu betrachten? Meiner Meinung nach: nein.

- Fast nur Gruppenauseinandersetzungen, Keine fremdenfeindlichen Übergriffe (im Gegensatz zu rechten Jugendlichen)
- Ähnliche Voreingenommenheit und Intoleranz gegenüber anderen Minderheiten, ohne dass es deshalb aber zu gewalttätigen Übergriffen käme (Juden, Homosexuelle, Punker) Diese Intoleranz erklärt sich damit, dass in den Herkunftsstaaten die Wertmaßstäbe und Alltagsnormen für öffentliches Auftreten, Kleidung, sehr viel allgemeingültiger sind als in unserer Gesellschaft. Abweichen von der Norm wird sehr viel schneller gesellschaftlich registriert und sanktioniert.

Funktion

Sowohl in den Gruppen jugendlicher Aussiedler wie Türken, Araber etc. gelten vergleichbare oder sehr ähnliche Werte: Sie beziehen sich größtenteils auf das, was die Jugendlichen als männliche Tugenden verstehen: unbedingte Solidarität und Loyalität der Gruppenmitglieder, körperliche Durchsetzungsfähigkeit, Härte gegenüber sich und anderen, Ehrgefühl (betrifft die persönliche Ehre, die der Gruppe sowie die der Familie), sexuelle Potenz, Beschützer der Frauen(ehre) etc. Weil diese Werte von beiden Gruppen akzeptiert sind, bieten Auseinandersetzungen untereinander die Möglichkeit, sich zu messen, Konkurrenzen auszutragen, sich Anerkennung zu verschaffen, Gemeinschaftsgefühl zu erfahren, Abenteuer zu erleben, die gefährlich sind, etc.

Deshalb: türkische, arabische, albanische Jugendliche stellen nicht als Ethnien Gegner dar, sondern durch die allen vergleichbaren Wertmaßstäbe, die an sich implizit schon fordern, dass man sich messen muß, um den Stärksten, Männlichsten etc. festzustellen. Damit stellen diese Gruppen Ausnahmen in den sonst doch bezüglich ihrer Werte sehr diffusen, individualistischen Jugendwelten.

Die klaren, ehrlichen, gerechten Werte der Männlichkeit geben Handlungssicherheit in einer pluralistischen Gesellschaft, in der die Regeln für Anerkennung, Prestige etc. subjektiv nicht nachvollziehbar, willkürlich und beängstigend sind, weil die Jungen spüren, dass sie nach ihnen zu den Verlierern gehören. Insofern bekommen die Tugenden der Männlichkeit und damit eben auch die gewalttätigen Auseinandersetzungen zwischen unterschiedlichen Jugendgruppen um so größere subjektive Bedeutung, je resignierter der jeweilige Jugendliche sich den alltäglichen Frustrationen überläßt.

Pädagogische Reaktionen

Marzahn: kein spezifisches Projekt
Je nach Jugendlichenkontingent unterschiedlich engagierte Versuche, die verschiedenen Gruppen zusammenzubringen

Erfahrungen (bezogen auf „schwierige“ Zielgruppe):

Negativ: intensive pädagogische Interventionen
(Informationsaustausch über die jeweils andere Gruppe in Klub, Schule etc.; Besuch in Kreuzberg, Jugendprojekt)
Aktivitäten mit rigider Quotenregelung (Freizeitreisen, Sport etc. = oft mehr Probleme geschaffen)

Positiv: Aktivitäten, die auf Zusammenarbeit angelegt sind
(Sport(turniere), Erlebnisreisen wie Klettertouren, Kanufahrten etc.)
Angebote für verschiedene Zielgruppen unter einem Dach ohne Integrationszwang (Zeit des sich aneinander Gewöhnens)

Insgesamt: Rahmenbedingungen schaffen, in denen die Gruppen die Möglichkeit gegenseitigen Austauschs haben, wenn sie es wollen (Isolierung aufbrechen, aber keine unmittelbare Zusammenführung).
Geduld: Warten auf Jugendliche, die als Katalysator fungieren

= manchmal Projektfinanzierung wenig hilfreich: keine Geduld, zu interventionistische Maßnahmen, andererseits – wenn Katalysatoreffekt – keine Mittel der Förderung: insgesamt zu unflexibel

Dennoch: Eigentliche Probleme bearbeiten

Gewalttätige Auseinandersetzungen der Aussiedlerjugendlichen mit anderen ethnischen Gruppen (beiderseitige) Reaktion auf die frustrierende Komplexität ihrer Lebenswelten (und nicht Hass gegen Minderheiten):

Adäquate pädagogische Maßnahmen: Aufbau von Selbstwertgefühl, um sich den eigentlichen Problemen und alltäglichen Frustrationen stellen zu können.

Vielzahl von Gründen, warum Selbstwertgefühl (Jungen 13-18 bei Übersiedlung) nicht vorhanden ist:

- Jugendprobleme (die sich in unserer Gesellschaft anders manifestieren, als dort)
- Alltägliche Frustrationen
- Schule, Sprache, Beruf
- Angst vor Zukunft angesichts rigider Ansprüche an sich
- Etc.

Verschiedenste Möglichkeiten der Kompetenzförderung im Rahmen offener Jugendarbeit

Hier: Jugendhilfe + Schule:
Begleitung von Förderklassen (Kompetenztrainings, Informationen, Pausenpräsenz, Freizeitgestaltung)

Jugendhilfe + berufsvorbereitende Maßnahmen

Weiterführende Literatur:

Schmidt, Ludger (2002): Pädagogische Reaktionen auf »gewalttätige« männliche Aussiedlerjugendliche – Ansätze, Erfahrungen, Konsequenzen. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Die mitgenommene Generation. Aussiedlerjugendliche – eine pädagogische Herausforderung für die Kriminalitätsprävention. München. S.148-173

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Institut für Pädagogik
Abteilung Sozialpädagogik
Prof. Dr. Uwe Sielert u. Mitarbeitende
Projekt "difference troubles"

Olshausenstr. 75
24118 Kiel
sielert@paedagogik.uni-kiel.de

Herausforderung Vielfalt: Konzept und Praxis eines Kompetenztrainings

Anlass im Ausbildungskontext für PädagogInnen:

- Forschungsschwerpunkt Didaktische Konsequenzen einer Pädagogik der Vielfalt
- Qualifizierung der Hauptfach-PädagogInnen zu Trainerinnen und Trainern
- Mehr Sozialpädagogik für LehrerInnen
- Die Voraussetzung für gelingende Prävention gegen Diskriminierung und Hasskriminalität ist die eigene Sensibilität für Differenzverhältnisse
- Eine breite verpflichtende Ausbildung von PädagogInnen bewirkt eine Prävention in die Breite

Gliederung

- 1. Ziele**
- 2. Zielgruppe**
- 3. Didaktisches Konzept**
- 4. Thematische Bausteine**
- 5. Beispiele aus der Seminararbeit**
- 6. Evaluation**
- 7. Transfer in andere Bereiche**

1. Zentrale Ziele:

1. Heterophobie, Diskriminierung und Hasskriminalität reduzieren (präventive Perspektive)

- Fremdes in der eigenen Psyche, in der direkten Umgebung, in der Gesellschaft wahrnehmen und aushalten
- Vielfalt und Verschiedenheit erfahren, aushalten und gestalten lernen
- Diskriminierung theoretisch erschließen, persönlich bei sich und anderen wahrnehmen, pädagogisch bearbeiten lernen
- Konfliktanlässe bearbeiten: ethnischen Gruppen, Behinderung, Rassismus, Geschlecht, sexuelle Orientierung
- Balance von Anerkennung und Auseinandersetzung einüben
- Aufmerksamkeit auf gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen richten

2. Heterogenität als Chance nutzen (optimierende Perspektive)

- Normativität der Wahrnehmung erkennen und tradierte Normalitätsvorstellungen in Frage stellen können
- Eigene Werte, Kommunikationsstile, handlungsleitende Annahmen reflektieren und funktionelle Bezüge zu den Zielen der Einrichtung herstellen können
- Kontakt zwischen Verschiedenen (Ausbildung, Alter, Erfahrungen, Gewohnheiten, Auftreten, Werte) als Chance für die persönliche Weiterentwicklung und die Organisationsziele erfahren
- Plurales Erfahrungswissen in pluralen Kontexten nutzen können
- Verzicht auf eine homogenisierende Lei(d)tkultur

Zielgruppen und Struktur des evaluierten Kompetenztrainings:

- **Studierende der Pädagogik** mit Zwischenprüfung im Hauptfach (Diplom/Magister) als TutorInnen:
Teilnahme im Kompetenztraining, Tutorentaining, Leitung von Kleingruppen mit Supervision (insgesamt 1 volles Semester)
- **Studierende der Lehrämter und HauptfachpädagogInnen** in der Grundstudienphase als TeilnehmerInnen
an 14 dreistündigen Kleingruppensitzungen

Warum PädagogInnen in der Ausbildung?

- Schule u.a. pädagogische Einrichtungen haben die Chance ein wesentliches menschliches Gut in Eigenverantwortung und -Kompetenz zu verteilen: Die Anerkennung eines jeden einzelnen als gleichberechtigt Verschiedene.
- Sie sind zeitlich und personal bedeutsame unmittelbare Interaktionspartner der Kinder und Jugendlichen
- Bedeutung des personalen Faktors in pädagogischer Praxis: Persönlichkeitsbildung, Arbeit am pädagogischen Selbstkonzept, Schulung selbstreflexiver, emotionaler, kommunikativer Kompetenzen
- Sie sind Angehörige des mainstreams, der Normalitätskultur und zugleich aufgrund ihres Alters empfänglich für soziale Probleme ihrer späteren Schülerinnen und Schüler.
- Arbeit mit Mainstreamangehörigen ist zur Zielerreichung ebenso wichtig wie jene mit den schwierigen Kinder und Jugendlichen selbst.

Potentielle Zielgruppen:

Soziale Multiplikatoren, also MitarbeiterInnen und Mitarbeiter aus den Bereichen

- Elternbildung
- Kindertagesstätten
- Schule
- Jugendarbeit
- Gemeinwesenarbeit
- Kirche

Didaktisches Konzept

1. Das Gemeinsame angesichts verschiedener Differenzverhältnisse bearbeiten

Was erschwert den produktiven Umgang zwischen verschiedenen Ethnien, Behinderten und Nicht-Behinderten, Religionen, Geschlechtern, sexuellen Orientierungen, Jung und Alt, oder auch nur zwischen verschiedenen Lebensstilen?

- Das Verfangen-sein in quasi-natürlichen Normalitätsmustern
- Mangelnde Anerkennung des Eigenen und - folglich auch - des Fremden
- Die Angst vor Verlust des Eigenen, Diskriminierung des Fremden
- Das Nicht-aushalten-können von Anderssein.

Auf verschiedenen Ebenen:

- innerpsychisch, (Unsicherheit über die eigene Geschlechtsidentität, Angst vor homosexuellen Impulsen, Ekel vor den Piercing-Ringen, Angst vor sozialem Abstieg....kennen auch Lehramtsstudentinnen)
- in Gruppenkontexten, (Den Ausschluss von Schweigenden mit schlechtem Outfit, die Belustigung über bibeltreue Christen, die Ächtung der lesbischen Studentin, die Überfürsorge für die Behinderte kennen wir auch aus Studierendengruppen)
- gesellschaftlich (durch Festschreiben von Minderheits-Identitäten und ethnozentristischem "Schublatismus")
- kulturell (durch Beharren auf den Standardwährungen der Geschlechtsrolle, Kernfamilie, heterosexueller Lebensweise, deutscher Leitkultur...)

2. Ausbalancierte Integration von

- Thematischer Auseinandersetzung: Vernetzung von Wissensbeständen
- Selbstexploration: Biographiearbeit: Metakompetenz für Identitätslernen
- Gruppenlernen: Soziales Lernen

gemäß der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn

3. Persönlich bedeutsame Integration von

- kognitivem
- emotionalem
- handlungsorientiertem Lernen

mit Schwerpunkt auf der Arbeit am pädagogischen Selbstkonzept

4. Peer-Education:

Hier: Ausbildung von Studierenden als TutorInnen: partizipierend Leitende

- Studierende kennen ihre Sprache, kennen die Normen, Werte und Lebensstile untereinander
- Sie sagen untereinander eher, was sie denken, nicht verstanden haben, sie ärgert oder freut
- Der Beteiligungsgrad ist höher
- Akzeptieren sich beim sozio-emotionalen Lernen untereinander mehr als die Lehrenden
- Peergroups tragen zur Herausbildung von Identität bei, ermöglichen das Herausbilden von Selbstpräsentationen

Ausbildung/Vorbereitung und Begleitung nötig!:

- Mitmachen des Trainings als Teilnehmende
- Konzept mit didaktischen Impulsen und Materialien und sinnvoller Dramaturgie
- Training im Gruppenleiten
- Pädagogik der Selbstexploration und Grenzziehung zur Therapie
- Training der besonderen Kompetenzen im Umgang mit Verschiedenheit

Thematische Bausteine des Kompetenztrainings hier: Seminarsitzungen

1. **Einführung: "Vertragsbedingungen"**
Konzeptdarstellung im Plenum, Vorstellen der TutorInnen, Gruppenbildung und erste Kleingruppensitzung: Reflexion des vorhergehenden Prozesses
2. **"Ankommen bei mir, bei uns, bei unserem Thema":**
Was will ich hier in dieser Gruppe mit diesem Thema selbst tun?, erste Eindrücke von den anderen, Gruppennormen und Grundbegriffe des Themas
3. **"Ohne Angst verschieden sein können":**
Vielfalt in der Gruppe erkennen, sich trauen, Abweichendes zu äußern, Was heißt Pädagogik der Vielfalt? (Ziele, Prinzipien)
4. **Diskriminierung - eine Barriere gegen Vielfalt:**
Erfahrung eigener Randständigkeit, Diskriminierungsebenen und -begriffe,
5. **"Jeder ist Teil der Welt und die Welt ist Teil von jedem":**
Zusammenhänge zwischen z.B. der Ausgrenzung eigener Hilflosigkeit, der Ausgrenzung fremd erscheinender Mitbürger und der Ausgrenzung ganzer Staaten aus der Weltgemeinschaft erkennen.
Didaktisches Mittel: Arbeit an und mit den eigenen Privilegien

6. **"Der andere ist anders, er ist wie du" I :**
Grundlagen zur interkulturellen Kompetenz und Intervention bei diskriminierendem Verhalten
7. **"Der andere ist anders, er ist wie du" II:**
Arbeit des Kieler Ausländerbeirats
8. **Sind wir alle rassifiziert?**
Erfahrungen mit Rassismus in Deutschland
9. **Wieviele Geschlechter braucht der Mensch?**
Queer-Theorie praktisch gewendet: Geschlechtsidentitäten als Gewaltursache
10. **Die Verletzlichkeit des eigenen Körpers:**
Abwehr, Aggression und Akzeptanz im Umgang mit Menschen mit Behinderung
11. **Wie entsteht Heterosexualität?**
Arbeit gegen Homophobie und für "sexual diversity"
12. **"Intersubjektive Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen:"**
Kultur der Anerkennung in pädagogischen Einrichtungen
13. **Vielfalt und Heterophobie als Thema in Schule und Jugendhilfe:**
Präsentation von Materialien für die Basisarbeit

Beispiele aus der Seminararbeit

2. **Veranstaltung :**
"Ankommen bei mir, bei uns, bei unserem Thema":
Sich in der Gruppe zeigen, erste Eindrücke, Gruppennormen und Grundbegriffe des Themas
1. Einzelarbeit und Gruppengespräch über Erwartungen, Wünsche und Befürchtungen
2. Wissenswerte zur Gruppenkommunikation:
Johari-Fenster und TZI-Grundlagen sowie Feed-back-Regeln
3. Übung: Mein erster Eindruck von den anderen in der Gruppe
4. Thesenpapier zu Begriffen:
Wahrnehmungsmuster, Stereotyp, Vorurteil, Stigma, Diskriminierung
5. Grabbelsack: Vielfalt in unserer Gruppe

4. Veranstaltung:
Diskriminierung - eine Barriere gegen Vielfalt

1. Brainstorming zu Begriff "Diskriminierung"
2. Nonverbale Erfahrung des Ausgeschlossenseins
3. Erfahrung eigener Randständigkeit : Biografische Rückerinnerung

6. Veranstaltung:
**"Der andere ist anders, er ist wie du":
Grundlagen zur interkulturellen Kompetenz**

1. Videofilmausschnitt:
Doku über Studierende aus islamischem Kulturkreis an deutschen Hochschulen
kurz nach dem 11. September 2002
2. Prinzipien der interkulturellen Kompetenz bearbeiten:
Werbeslogans und praktische Beispiele finden
3. Konkrete Interventionen bei diskriminierendem Verhalten:
Mitgebrachte Situationen werden in Gruppen besprochen und gespielt

11. Veranstaltung:
**wie entsteht Heterosexualität?
Arbeit gegen Homophobie und für "sexual diversity"**

1. "Konzentrische Kreise" - Gespräche mit wechselnden Partnern:
Zweiergespräche über Fragen zur sexuellen Orientierung
2. Homosexualität und Kirche:
Leserbrief an eine fundamentalistische Beraterin (komödiantische Einleitung)
3. Thesen aus theologischer Sicht
4. Gespräch über Toleranz und Streitkultur
5. Sammeln von Qualitätskriterien zur Verminderung von Homophobie in
pädagogischen Einrichtungen

Evaluation

Evaluiert wurde der erste Durchgang des universitären Trainings und zwar mit folgenden Methoden:

- Schriftliche Befragung der TutorInnen und Gruppendiskussion zur Auswertung
- Schriftliche Befragung der Teilnehmenden

Hauptergebnisse in Thesenform:

- 1. Nach Auskunft der Teilnehmenden wurden die Ziele**
 - Verminderung von Heterophobie
 - Arbeit gegen Diskriminierung
 - Produktiver Umgang mit Vielfalt**zu 80% voll erreicht**
- 2. Die Arbeit zu einigen speziellen Differenzverhältnissen (Gender, Ethnie) blieb auf die Grundlagen beschränkt**
- 3. Peer-Education wurde positiv angenommen:
Die TutorInnen machten ihre Arbeit gut**
- 4. Die TutorInnen haben den größten Zuwachs an präventiver Handlungskompetenz**
- 5. Die Arbeitsformen waren hoch motivierend und wurden für die Praxis als hoch relevant eingeschätzt**
- 6. Themen und Arbeitsformen des Trainings regten die informelle Kommunikation an**
- 7. Nicht immer gelang die Balance zwischen Anerkennung von Verschiedenheit und produktiver Konfrontation**

Transfer in andere Bereiche:

Schule, Erwachsenenbildung, Jugendhilfe, Sozialarbeit, Verwaltung, Wirtschaft, Kirche

1. Welche Themen und Probleme?:

Differenzverhältnisse im Kontext der Aufgabe, Ausgeschlossenes in der Organisationsphilosophie, Konstruktionen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten, Unterschiede bei den Mitarbeitenden, Rolle der Führungskräfte

2. Welche Interventionsebenen und -formen?:

Coaching einzelner Führungskräfte oder MitarbeiterInnen, Teamtrainings und/oder Veränderung von Barrieren gegen Vielfalt in der Organisationsstruktur?

3. Welche Zielgruppen?

Führungskräfte, MitarbeiterInnen und/oder speziell neue MitarbeiterInnen, homogene oder heterogene Zusammensetzung? Freiwilligkeit oder Weisung?

4. Welche Trainierenden? - Kompetenzen!:

Von Außen oder aus der Organisation? Kompetenzen im Feld, angesichts verschiedener Differenzverhältnisse, im Umgang mit Widerständen und gruppendynamischen Prozessen

Petra Wagner & Serap Şıkcan
(Koordination)

Der Anti-Bias-Approach im Projekt

Kinderwelten

Interkulturelle und gemeinwesenorientierte Arbeit
in Kindertageseinrichtungen

1. Zielsetzung und Aufbau des Projekts

Ausgangspunkt für das Berliner Projekt *Kinderwelten* ist die Frage, wie kind- und familienorientierte Kindertageseinrichtungen in einer Einwanderungsgesellschaft beschaffen sein müssen. Dass die Bundesrepublik Deutschland eine solche ist, gilt als unbestreitbar. Und ebenfalls, dass diese Tatsache eine Bedeutung und Auswirkungen für alle Menschen hat, die hier leben. Auf unterschiedliche Weise haben alle Menschen mit Migrationserfahrungen zu tun, mit Mehrsprachigkeit, mit sozialer Ungerechtigkeit und Ausgrenzung, die mit der Herkunft oder anderen Merkmalen der Menschen gerechtfertigt wird und sich in Rassismus und Diskriminierung zeigt. ErzieherInnen wie alle Fachkräfte im sozialpädagogischen Bereich begegnen den Folgen und Auswirkungen solcher Erfahrungen, welche immer auch die Beziehungen zwischen Menschen belasten und erschweren. Sie begegnen ihnen auch da, wo es nicht viele ImmigrantInnen und Flüchtlinge gibt.

Kindertageseinrichtungen, so ein Grundsatz für *Kinderwelten*, müssen sich mit diesen Erfahrungen beschäftigen, müssen sie berücksichtigen und Stellung beziehen - andernfalls verfehlen sie ihren Anspruch der Kind-, Familien- und Gemeinwesenorientierung. Im Rahmen des Projekts soll eine entsprechende Praxis entwickelt werden.

Dies geschieht gegenwärtig in **vier Projektkitas** in Berlin-Kreuzberg, die sich um die Teilnahme am Projekt beworben haben und ausgewählt wurden. Jede Kita wird für eine Dauer von drei Jahren von einer erfahrenen Fortbildnerin dabei unterstützt, die eigene Praxis zu reflektieren und sie als „interkulturelle und gemeinwesenorientierte Arbeit“ zu profilieren und zu verändern. Ergebnis der Arbeit in den Projektkitas wird ein **Konzept zur Praxisentwicklung und Fortbildung** sein, mit dem erprobte Verfahren und Instrumente zur interkulturellen Profilierung zur Verfügung gestellt werden.

Schon während der Projektdauer von insgesamt dreieinhalb Jahren (2000 bis Sommer 2003) werden die Erkenntnisse und Anliegen verbreitet. Dazu dient die **Vernetzung mit Kooperationspartnern** wie Erzieherfachschulen, Einrichtungen der sozialpädagogischen Fortbildung, Elternorganisationen und anderen interkulturellen Projekten, auch in einem europäischen Netzwerk (DECET - Diversity in Early Childhood Education and Training, www.decet.org). Dem dient außerdem das

Evaluierungs- und Disseminations-Projekt fair-Bindungen, gefördert von der Jugend- und Familienstiftung des Landes Berlin, das in insgesamt 19 Berliner und Brandenburger Kitas die in Kinderwelten entwickelten Verfahren und Instrumente erprobt.

Träger des Projekts Kinderwelten ist das Institut für den Situationsansatz in der INA (Internationale Akademie GmbH) an der FU Berlin. Das Projekt wird in Kooperation mit dem Bezirksamt Friedrichshain-Kreuzberg durchgeführt und gefördert von der niederländischen Bernard van Leer Stiftung.

2. Theoretische Grundlagen des Projekts

Das Projektprogramm beruht auf einer kritischen Auseinandersetzung mit bisherigen Ansätzen interkultureller Arbeit. Unsere Einsichten aus diesem Reflektionsprozess: Interkulturelle Ansätze führen in "Sackgassen", wenn sie auf folgende Weise charakterisiert werden können:

- Additive Hinzufügung zu den „normalen“ und „üblichen“ Abläufen in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, welche unverändert bleiben.
- Fokussierung auf Zielgruppen, die ihr Verhalten ändern (anpassen, integrieren), etwas lernen oder verlernen sollen. Abheben von den konkreten Verhältnissen, in denen dies geschieht.
- Umgehen mit Unterschieden im Sinne der Konstruktion einer Gegenüberstellung von „Wir“ und „die Anderen“ (auch: „das Eigene“ und „das Fremde“).
- Banalisierung von Rassismus und Diskriminierung, Leugnen des Zusammenhangs mit sozialer und rechtlicher Ungleichheit.

Dies betrifft interkulturelle Ansätze, deren Grundausrichtung als defizitorientiert, „touristisch“, „farbenblind“ oder personalisierend bezeichnet werden können (zur Diskussion dieser Ansätze s. Anlage).

Die theoretischen Grundlagen des Projekts sind neben dem **Situationsansatz** (ZIMMER, PREISSING) der **Ansatz vorurteilsbewusster Erziehung** aus Kalifornien (Anti-Bias-Approach: Louise DERMAN-SPARKS) und Arbeiten zur „**wechselseitigen Anerkennung**“ (Hans Rudolf LEU).

3. Der Anti-Bias-Approach

Dieser Ansatz zur Arbeit mit kleinen Kindern wurde in den 80er Jahren in Kalifornien von Louise Derman-Sparks und KollegInnen entwickelt. Gegenwärtig versuchen wir im Projekt Kinderwelten, ihn für hiesige Verhältnisse fruchtbar zu machen und mit dem Situationsansatz zu verbinden.

Kennzeichen der Arbeit nach dem Anti-Bias-Approach sind:

- die Aufforderung zur Selbstreflektion als PädagogInnen
- die Einbeziehung von Erkenntnissen zur Identitätsentwicklung kleiner Kinder und
- die kritische Wahrnehmung und Bekämpfung institutionalisierter Formen von Diskriminierung und Ausgrenzung (Sexismus, Rassismus, Ausgrenzung aufgrund von sozialer Klasse/Schicht, Behinderung, sexueller Orientierung, Alter).

Der Anti-Bias-Approach, bisher übersetzt als „Ansatz vorurteilsbewusster Erziehung“, fordert dazu auf, bei der Analyse von Lebenssituationen sehr bewußt darauf zu achten, wo „Bias“ im Sinne von Voreingenommenheit oder Einseitigkeit mit im Spiel ist. Zu achten ist auf die eigene Einseitigkeit, wonach man nur das wahrnimmt, was man kennt oder was man wahrnehmen will und anderes ignoriert oder ausgrenzt. Zu achten ist auf die Maßstäbe von „normal“ und „unnormal“, von „richtig“ und „falsch“, von „selbstverständlich“ und „abweichend“, die man unweigerlich damit setzt. Das gilt insbesondere für Autoritätspersonen, wie ErzieherInnen oder LehrerInnen. Zu achten ist auf die Verletzungen, die den Ausgegrenzten zugefügt werden. Und auch auf die Beschädigungen, welche diejenigen davontragen, die als „normal“ und „richtig“ gelten und damit die irrige Botschaft erhalten, ihnen könne Ausgrenzung und Diskriminierung nichts anhaben.

Im Anti-Bias-Approach wird gezeigt, wie der Blick für tatsächliche Vielfalt geöffnet werden kann. Ein Prinzip ist, auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten bestehende Unterschiede zu thematisieren. Es heißt, Anlässe zu schaffen oder zu nutzen, die es jedem Kind ermöglichen, sich kompetent einzubringen. Wo es kein Erwachsenenurteil von „falsch“ und „richtig“ gibt. Was kann das sein? Alles, was zu den Erfahrungen von Kindern gehört. In Bezug auf ihre Erfahrungen sind sie die Experten! Aber um davon zu berichten, müssen sie erleben, dass sie gehört werden und dass ihr Beitrag wertgeschätzt wird, genau wie der Beitrag der anderen.

Ein Beispiel:

Jedes Kind hat einen Namen. Das hat es mit allen anderen Kindern (und Erwachsenen) gemeinsam. Auch, dass ihm der Name von jemand gegeben wurde. Aber was ein Kind mit seinem Namen erlebt, das kann sehr unterschiedlich sein! Der Name kann Grund sein für Spott - oder für Wohlwollen, weil er so schön klingt. Es kann sein, dass er immer falsch ausgesprochen wird, so dass man sich in Situationen wappnen muss, in denen man sich anderen vorstellt. Der Name kann einem als Kind gefallen und im Jugendalter überhaupt nicht, oder umgekehrt. Er kann eine Bedeutung haben, der man gerecht werden will oder etwas heißen, was man scheußlich findet. Nach den Erfahrungen mit dem eigenen Namen zu fragen, ist ein Angebot, alle Kinder zu Wort kommen zu lassen. Es ist ein Ausschnitt ihrer Lebenssituation und ihrer Weltsicht, den sie mitteilen. Er darf nicht bewertet werden. In ähnlicher Weise können andere Erfahrungen zum Thema werden, z.B. Hautfarbe, Haar, Familie, Sprache, Freunde, Schlafen... Jedes Kind hat es oder tut es – aber wie, das ist unterschiedlich. Und in dieses „Wie“ fließen die sozialen Erfahrungen der Familie und der sozialen Bezugsgruppe des Kindes ein. Die Forderung, man müsse Kindern als Individuen begegnen, darf nicht heißen, sie losgelöst von ihrem sozialen und kulturellen Hintergrund zu sehen.

4. Arbeiten nach dem Anti-Bias-Approach

Vier Ziele strukturieren die pädagogische Arbeit nach dem Anti-Bias-Approach. Den Zielen für die Arbeit mit Kindern entsprechen vier Ziele für PädagogInnen (s.Anlage). Sie bauen aufeinander auf, die Kinder-Ziele enthalten eine Entwicklungslogik, die auf Erkenntnissen über die Identitätsentwicklung kleiner Kinder beruht.

Nach Louise Derman-Sparks entwickeln kleine Kinder ihre Identität und Haltungen gegenüber anderen im Zusammenspiel folgender Faktoren:

1. Erfahrungen mit ihrem Körper
2. Erfahrungen mit ihrer sozialen Umwelt

3. Ihr kognitiver Entwicklungsstand.

Untersuchungsergebnisse hierzu zeigen folgendes:

- Kinder nehmen Unterschiede sehr früh wahr und verbinden sie früh mit klassifizierenden und bewertenden Kategorien.
- Für ihre Identitätsentwicklung und für das Aufbauen von Haltungen anderen gegenüber bewältigen Kinder bestimmte Entwicklungsaufgaben, die schrittweise aufeinander folgen. Sie mögen sich überlappen, sind aber dennoch deutlich zu unterscheiden.
- Gesellschaftliche Stereotypisierungen und Vorurteile beeinflussen Kinder in ihrem Selbstbild und in Haltungen gegenüber anderen.

In der Arbeit mit kleinen Kindern geht es in erster Linie darum, sie in ihrer Ich-Identität und in ihrer Bezugsgruppen-Identität zu stärken (Ziel 1): Jedes Kind muss sich in der Kita wieder finden, wieder erkennen können und auch die Erfahrung machen, dass seine primäre Bezugsgruppe, seine Familie, willkommen ist und geschätzt wird. Auf dieser Grundlage können sich Kinder mit Vielfalt beschäftigen (Ziel 2). Sie brauchen hierfür vielfältige und anregende Möglichkeiten, mit Menschen Erfahrungen zu machen, die anders aussehen, sich anders verhalten, anders sprechen, andere Erfahrungen haben als sie selbst. Was an Vorurteilen und Diskriminierung „unfair“ und was an Stereotypen unkorrekt ist, kann dann thematisiert werden (Ziel 3) und es können Aktivitäten geplant werden, was man dagegen tun kann (Ziel 4).

Für PädagogInnen gilt die gleiche Schrittfolge auf einer fachlichen Ebene: Sich bewusst werden, was den eigenen kulturellen Hintergrund ausmacht und welchen Einfluss dieser auf die Arbeit hat (Ziel 1), macht es leichter, Unterschiede in den Familienkulturen der Kinder zu erkennen (Ziel 2). Ein kritisches Bewusstsein gegenüber Diskriminierung und Einseitigkeiten (Ziel 3) muss man haben, um etwas dagegen unternehmen zu können, zuallererst, indem man mit anderen eine Verständigung darüber herstellt (Ziel 4).

In den *Kinderwelten*-Projektkitas werden die Prozesse der Selbstreflexion an diesen Zielen orientiert.

Beispiel: Hautfarben-Buntstifte

Die Buntstifte der Firma Lyra in 12 verschiedenen Hautfarben sind für Kinder eine Möglichkeit, ihre eigene Hautfarbe zu finden und sich selbst zu zeichnen/ zu malen (AB-Ziel 1 für Kinder). Die Stifte sind ein Identifikationsangebot für die Kinder, deren Hautfarbe in den bisherigen Stifte-Paletten nicht vorkam, was z.B. häufig dazu führte, dass sich auch dunkelhäutige Kinder hellrosa malten - wie alle anderen eben! Gleichzeitig erfahren alle Kinder etwas von der Vielfalt der Hautfarben, die Menschen haben können - und dass nicht nur die eigene Hautfarbe "normal" ist (AB-Ziel 2 für Kinder).

Auf der Erwachsenen-Ebene diskutierten wir im Projekt kritisch die Beschriftungen der einzelnen Stifte wie z.B. "Spanish", "Chinese oriental", "American Indian". Was ist die darin "versteckte" Botschaft? Dass alle Menschen in dieser Region oder mit dieser Abstammung diese Hautfarbe haben? Tatsächlich haben Kinder, die bereits lesen können, diese Art der Kategorisierung als solche verstanden ("Ich will einen Muslim malen, welche Farbe muss ich da nehmen?"). Unterstützt wird diese problematische Botschaft durch das Foto auf dem Verpackungsetikett: es zeigt Menschen teilweise in traditioneller Tracht von entlegenen Orten der Welt. Die Botschaft könnte sein: Um die Menschen zu malen, die ganz weit weg sind von

uns, brauchen wir solche Stifte! Unsere Kritik: Solche Kategorisierungen können das Bild vom exotischen "Fremden" verstärken und sind daher kontraproduktiv für vorurteilsbewusste Arbeit (AB-Ziel 3 für Erwachsene). Sie stehen im Widerspruch zu den Möglichkeiten der Stifte, die Hautfarben aller Menschen in einer Gruppe individuell zu bestimmen. Unserer Kritik ließen wir Taten folgen und wandten uns an die Firma (AB-Ziel 4 für Erwachsene). Diese war offen für unsere Kritik: Die Bezeichnungen auf den Stiften werden bei der neuen Produktion weggelassen und die Firma forderte uns auf, ein Foto von einer unserer Kindergruppen für das Packungsetikett einzureichen!

5. Entwicklungswerkstätten in der Gestaltungsphase

Momentan befindet sich das Projekt *Kinderwelten* in seiner Gestaltungsphase nach den Schritten des Situationsansatzes. Hier geht es darum, die praktische Arbeit im Sinne der vorher festgelegten Ziele (um-)zu gestalten. Die Unterstützung der Kitateams erfolgt hierbei vor allem in **Entwicklungswerkstätten**. Damit sind Arbeitsgruppen gemeint, in denen KollegInnen aus allen Projektkitas an der Vertiefung eines bestimmten Praxisthemas arbeiten. Diese Arbeitsgruppen haben "Werkstattcharakter": Jeden Monat wird intensiv 5 Stunden lang etwas ausgearbeitet, das danach in der Praxis erprobt, dokumentiert und in der nächsten Werkstatt ausgewertet wird. Auf diese Weise entstehen Praxisberichte, die zeigen sollen, worauf es bei einer vorurteilsbewussten pädagogischen Praxis in Kitas ankommt. Jeweils zwei Praxisbegleiterinnen leiten eine Entwicklungswerkstatt, insgesamt gibt es sechs, zu folgenden Themen:

Die Familienkulturen achten - auf Eltern zugehen

Evelyne Höhme Serke und Mahdokht Ansari

Kindertageseinrichtungen sollen deutlich machen: Hier wird den Familienkulturen aller Kinder mit Interesse und Respekt begegnet. Was ist erforderlich? Zunächst müssen die Familienkulturen in Erfahrung gebracht werden: ErzieherInnen müssen jedes einzelne Kind und seine Familie kennen lernen und brauchen geeignete Methoden, um zu erkennen, was die Familienkultur ausmacht. Die Initiative liegt bei den ErzieherInnen, sie machen immer wieder Schritte auf die Eltern zu. Spannend wird es bei Konflikten, wenn z.B. Erziehungsvorstellungen erheblich voneinander abweichen. Wie können ErzieherInnen dann im Dialog bleiben und etwas "Drittes" finden als Lösung, die für beide Seiten akzeptabel ist?

Eine Anti-Bias-Umgebung schaffen - Stereotypen und Schablonen vermeiden

Barbara Henkys und Stefani Hahn

Einseitige und diskriminierende Botschaften entnehmen Kinder auch den konkreten Räumen und der Ausstattung ihrer Kindertageseinrichtung. Wie müsste sie sein, damit sich alle Kinder willkommen fühlen, weil sie sich selbst erkennen können und eingeladen sind, hier Spuren zu hinterlassen? In der Entwicklungswerkstatt sollen Gruppenräume und Flure in Augenschein genommen und Veränderungen geplant werden. Veränderungen in der Raumgestaltung bestehen sowohl im Aussortieren der Materialien, die stereotype und abwertende Botschaften enthalten als auch in der Neugestaltung. Wie kann man Kinder in den Veränderungsprozess einbeziehen und sie an der Planung beteiligen? Und wie können die Gegenstände im Raum für die

Kinder bedeutsam und anregend werden? Zum Beispiel durch "Familienwände", die augenscheinlich machen, dass jedes Kind eine Familie hat und dass jede Familie besonders ist! So wie jedes Kind etwas ganz besonderes ist!

Vielfalt ins Gespräch bringen mit Persona Dolls

Ute Enßlin und Barbara Henkys

Bei dieser Entwicklungswerkstatt geht es um Gespräche mit Kindern. Wir erproben die Persona Dolls als ein Mittel, mit Kindern ins Gespräch zu kommen und Themen anzusprechen, die sich auf mehrere Anti-Bias-Ziele richten. Persona Dolls sind relativ große Puppen, die als eine bestimmte Persönlichkeit vorgestellt werden: Mit einem Namen, einer Lebensgeschichte, Vorlieben und Abneigungen. Im Rahmen der Werkstatt

- entwickeln wir den Hintergrund der Persona Dolls, statten sie mit einer Persönlichkeit aus und gestalten das Aussehen der Puppe.
- erfinden oder finden Geschichten, die mit Hilfe der Persona Doll in die Gruppe eingebracht werden.
- erarbeiten wir uns die spezifische Methodik im Umgang mit den Puppen, erproben sie in der Praxis und werten unsere Erfahrungen aus.

Die Sprachenvielfalt hören, sehen und verstehen

Mahdokht Ansari und Ute Enßlin

Wenn zwei- und mehrsprachige Kinder ihre Sprachen in der Kita wieder erkennen können, stärkt das ihr Selbstbewusstsein und es stimuliert ihre zweisprachige Entwicklung. Das unterstützt den Wunsch vieler Eltern, dass ihr Kind sowohl die deutsche Sprache als auch die Familiensprache(n) gut lernt. Einsprachige Kinder können aufregende Erfahrungen in der frühen Begegnung mit anderen Sprachen machen wie die, dass ein Gegenstand so und auch anders genannt werden kann und alles drei stimmt: "Haus" und "ev" und "maison"! Solche Lernprozesse werden in "sprachlichen Biographien" der Kinder veranschaulicht, die zeigen werden, wie unterschiedlich und facettenreich sich Sprachentwicklung vollzieht. Gezielte Angebote durch SprecherInnen anderer Sprachen - ein Spiel, eine Geschichte, ein Gespräch - sorgen dafür, dass deren Präsenz selbstverständlich wird.

Bei Diskriminierung eingreifen: Werte zeigen und Position beziehen

Stefani Hahn und Evelyne Höhme-Serke

Ein heikles Thema in der Kita sind Grenzüberschreitungen im Umgang untereinander: Wie reagieren, wenn Kinder sich hänseln ("Schokokeks", "Krüppel"), wenn Eltern nicht wollen, dass sich die türkischsprachige Erzieherin mit ihrem Kind beschäftigt, wenn KollegInnen sich abfällig über Kinder und Familien äußern? Bleibt solches unwidersprochen, so erhalten insbesondere Kinder die Botschaft, dass es erlaubt und akzeptiert ist, andere unfair und verletzend zu behandeln. Es muss unmittelbar in den Diskriminierungs-Situationen interveniert werden - oder später, wofür die Situationen wichtige Informationsquellen sind. Sie geben Aufschluss darüber, was Kinder und Erwachsene denken und was noch fehlt, um eine Kultur des fairen Umgangs miteinander zu etablieren. Um intervenieren zu können, müssen

ErzieherInnen sicher sein, was Diskriminierung ist und für welche Werte sie eintreten. Und sie brauchen konkrete Strategien, wie sie Position beziehen können.

Die Kita vorurteilsbewusst leiten

Katinka Beber und Petra Wagner

Vorurteilsbewusste Arbeit in der Kindertageseinrichtung stellt hohe Anforderungen an die Leitung. Nicht nur, dass ihre Art des Umgangs mit Kindern, Eltern, KollegInnen bedeutsam für das Klima des Hauses ist. LeiterInnen müssen es verstehen, die Anti-Bias-Ziele auf das Team zu beziehen: An Gemeinsamkeiten ansetzen und von da aus den Unterschieden Raum geben. Die Leitung muss die Spannung fruchtbar machen können zwischen dem "Respektieren von Unterschieden" und dem "Nicht-Akzeptieren von Vorstellungen und Handlungen, die unfair sind" (Louise Derman-Sparks). Wie kann das geschehen? Arbeiten an der Kommunikationskultur im Haus, das Initiieren von Dialogen und die Moderation von Konflikten gehören dazu. TeilnehmerInnen dieser Entwicklungswerkstatt sind die sieben LeiterInnen der vier Projektkitas.

Veröffentlichungen und Materialien

Edinger, Constanze:

Hinschauen – nicht wegsehen! In: Welt des Kindes 3/2001, S.22-24

Freitag, Ines/ Wagner, Petra:

Kinderwelten oder Interkulturelle Erziehung neu gedacht. In: klein&groß 1/2001, S.16-19

Hahn, Stefani:

Fremd im eigenen Land – Rassismuserleben afro-deutscher Kinder. In: kita spezial 3/2001, S.28-32

Interview mit Stefani Hahn (von Karin Nungeßer):

„Rassismus ist psychische Gewalt“ In: Weiblick 1/01, Online-Magazin, www.weiblick.de

Hahn, Stefani:

Schwarze Kinder - weiße Puppen? Neue Wege zu einer vorurteilsbewussten Pädagogik.

In: TPS 3/2002, 38-41

Hahn, Stefani:

"Ich sehe was, was du nicht siehst!" Einseitigkeiten in Kindertageseinrichtungen auf der Spur

In: INKOTA - Netzwerk e.V.: Vom Süden lernen. Berlin 2002

Preissing, Christa:

Und wer bist du? Interkulturelles Leben in der Kita. Weinheim: Beltz 2000 (Praxisreihe Situationsansatz)

Preissing, Christa:

Demokratie-Erleben im Kindergarten. In: Büttner, Christian/Meyer, Bernhard (Hg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim/München: Juventa 2000, S. 81-88

Thomas Thiel:

Kinderwelten - ein Praxisprojekt zur interkulturellen und vorurteilsbewussten Erziehung.
In: Blickpunkt Berliner Kitas, Landesjugendamt Berlin (Hg.), 1/2001.

Wagner, Petra:

Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in
Kindertageseinrichtungen. In: kita spezial 3/2001, 13-17

Wagner, Petra:

„Einen Kieselstein in den Fluss werfen...“ - Vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertagesstätten,
ein Tagungsbericht. In KiTa aktuell MO, Heft 9/2001

Wagner, Petra:

Vorurteile tun im Herzen weh – Interkulturelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen.
In: KiTa aktuell MO 1/2001, S.17–22

Wagner, Petra:

"Ist dieses Gesetz auch für uns?" Das KJHG und eingewanderte Familien mit kleinen
Kindern. In: Lipp-Peetz, Christine/ Wagner, Irmgard (Hg.): Bildungsort und
Nachbarschaftszentrum - Kindertageseinrichtungen nach einem Jahrzehnt KJHG. PfV
Jahrbuch 7, 2002

Wagner, Petra:

Vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen mit dem Anti-Bias-Approach.
In: IZA Heft 3/4 2002 (Schwerpunkt: Antirassismus, noch nicht erschienen)

Materialien (im Projektbüro erhältlich):

Projektprogramm „Kinderwelten- Interkulturelle und gemeinwesenorientierte Arbeit in
Kindertagesstätten“ (kostenlos)

Materialmappe: Texte zur Fachtagung am 15.3.2001 von Christa Preissing, Louise Derman-
Sparks, Petra Wagner, Kurzporträts der Projektkitas und andere Texte zur
vorurteilsbewussten Arbeit (Euro 5.--)

Gain, Brendah/ van Keulen, Anke: "Wege zu einer vorurteilsbewussten
Kleinkindpädagogik – Handbuch für Auszubildende und Lehrkräfte", MUTANT & EYTARN
1997/ Übersetzung ins Deutsche 1998 (Euro 4.--)

Louise Derman-Sparks: Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA
Überarbeiteter Vortragstext von der Fachtagung am 15.3.2001, in engl. und dt. Sprache
(kostenlos)

Louise Derman-Sparks: Kulturelle Unterschiede und Ähnlichkeiten kennenlernen
Dt. Übersetzung des Kapitel 7 aus: Louise Derman-Sparks/ A.B.C Task Force: Anti-Bias-
Curriculum: Tools for empowering young children. Washington D.C.: NAEYC, 1989
(kostenlos)

Protokoll: Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in Capetown/Südafrika

Beryl Hermanus, Trainerin im Anti-Bias-Projekt von ELRU/ Capetown, berichtet über ihre
Erfahrungen mit vorurteilsbewusster Arbeit in Südafrika (kostenlos)

Projektinfo Nr. 5

Vom Juli 2001, mit Berichten von der Fachwoche mit Louise Derman-Sparks und Anke van Keulen im März 2001 (Euro 2.--)

Projektinfo Nr. 6

Vom Januar 2002, mit Berichten zum 11.9. und den Folgen für pädagogische Arbeit mit Kindern (Euro 2.--)

Projektinfo Nr. 7

Vom Juli 2002, mit Berichten zu Themen wie "Bücher, Bildung, Pisa", "Diskriminierungsworkshops" und "Entwicklungswerkstätten". (Euro 3.--)

Projektinfo Nr.8

Vom Januar 2003, mit Berichten aus den Entwicklungswerkstätten und zur Bücherausstellung "Kinderbücher für die vorurteilsbewusste Arbeit" (Euro 4.--)

Handreichung für die Videofilme zur vorurteilsbewussten Arbeit mit kleinen Kindern:
„Respect voor diversiteit in de kinderopvang“ (Flämisch) und „How good it is to be you! An Anti-Bias Journey“ (Englisch) (Euro 3.--)

Kinderwelten

Interkulturelle und gemeinwesenorientierte Arbeit in Kindertagesstätten

Projektträger: INA gGMBH / Institut für den Situationsansatz ISTA an der
Freien Universität Berlin, Königin – Luise – Str. 24-26, 14195 Berlin
Leitung: Dr. Christa Preissing

In Kooperation mit: Bezirksamt Friedrichshain-Kreuzberg,
Fachbereich Beratung, Planung und Konzepte
Gefördert von: Bernard van Leer Foundation, Den Haag / NL

Projektbüro: Yorckstr.4-11, 10958 Berlin
Altbau Galerie Raum 406
Fon (030) 2588 3536/37 Fax (030) 2588 3525
Koordination: Petra Wagner, Serap Şıkcın
Kinderwelten@mailberlin.net

Kinderwelten

Wie man Interkulturelle Pädagogik verstehen kann – und was daran problematisch ist:

1. Interkulturelle Pädagogik ist die Förderung ausländischer Kinder. Sie sollen die hiesige Kultur kennenlernen und die deutsche Sprache erlernen.

Problematisch: Defizitorientierung, wirkt als Zuschreibung von Defiziten an die Kinder, Mängel in den Einrichtungen sind kein Thema.

2. Interkulturelle Pädagogik ist die Bereicherung der deutschen Mehrheitskinder. Sie sollen andere Kulturen kennenlernen und so ihren Horizont erweitern.

Problematisch: „Touristische“ Orientierung, übermittelt feste und ggf. exotische Bilder von den „Anderen“, stärkt dadurch Vorurteile.

3. Interkulturelle Pädagogik ist die Gleichbehandlung aller Kinder. Es werden keine Unterschiede gemacht und so lernen sie, dass Unterschiede unwichtig sind.

Problematisch: „Farbenblindheit“ als Leugnen tatsächlicher Unterschiede in den Lebensverhältnissen. Insbesondere Erfahrungen von Minderheiten werden ignoriert. Ist eine Doppelung ihrer gesellschaftlichen Randstellung.

4. Interkulturelle Pädagogik ist die Erziehung zur Toleranz. PädagogInnen werden sich ihrer verinnerlichten Vorurteile bewusst und bauen sie ab.

Problematisch: Individualisierung von Rassismus als Problem einzelner „RassistInnen“. Belehrungspädagogik als Versuch, Einstellungsänderungen bei Menschen zu bewirken.

Ziele vorurteilsbewusster Erziehung für Kinder

Anti-Bias-Goals nach Louise Derman-Sparks

(in: GAINE/van KEULEN: Anti-Bias Training Approaches in the Early Years -
A Guide for Trainers and Teachers, 1997)

1.

Unterstützen Sie bei jedem Kind die Entwicklung seiner Ich-Identität und seiner Bezugsgruppen-Identität, basierend auf (Erfahrungs-) Wissen und Selbstvertrauen.

2.

Fördern Sie bei jedem Kind den ungezwungenen, einfühlsamen Umgang mit Menschen, die unterschiedlichste Erfahrungshintergründe haben.

3.

Fördern Sie bei jedem Kind das kritische Nachdenken über Vorurteile.

4.

Unterstützen Sie bei jedem Kind die Entwicklung der Fähigkeit, angesichts von Diskriminierung für sich selbst und für andere einzutreten.

Ziele

vorurteilsbewusster Erziehung für Pädagoginnen und Pädagogen

Anti-Bias-Goals nach Louise Derman-Sparks

(in: GAINE/van KEULEN: Anti-Bias Training Approaches in the Early Years - A
Guide for Trainers and Teachers, 1997)

1.

Machen Sie sich Ihren eigenen kulturellen Hintergrund in einem sehr konkreten Sinne bewusst. Finden Sie heraus, welchen Einfluss er auf Ihr berufliches Handeln hat.

2.

Finden Sie heraus, wie Sie die Erziehungsvorstellungen und die unterschiedlichen Lern- und Kommunikationsstile von Familien am besten in Erfahrung bringen.

3.

Werden Sie kritisch gegenüber Einseitigkeit und Diskriminierung an Ihrem Arbeitsplatz, in der Praxis frühkindlicher Erziehung und allgemein in der Bildungspolitik und in pädagogischen Konzepten.

4.

Entwickeln Sie die Fähigkeit, Menschen zu ermutigen, sich in einen Dialog über Fragen von Einseitigkeit und Diskriminierung zu begeben.

KomBi

Kommunikation und Bildung vom anderen Ufer

Lebensformenpädagogik als Beitrag zu Gewaltprävention und Menschenrechtserziehung

1. Profil der Bildungseinrichtung KomBi

KomBi ist die Bildungseinrichtung des gemeinnützigen Trägervereins *Kommunikations- und Beratungszentrum homosexueller Frauen und Männer (KBZ) e.V.* (gegründet 1980).

KomBi führt seit 1981 Bildungsveranstaltungen zum Thema gleichgeschlechtliche Lebensweisen durch.

KomBi hat ein eigenständiges Konzept von Lebensformenpädagogik und Qualitätsstandards für die Bildungsarbeit zu vielfältigen Lebensweisen entwickelt.

Inhaltliche Zielsetzungen der Bildungsarbeit von KomBi:

- Akzeptanzförderung:
Unser Ziel ist eine Gesellschaft, die verschiedene Lebensweisen akzeptiert, weil sie gelernt hat, Vielfalt als bereichernd und nicht als bedrohlich zu erleben. Unser Motto lautet „**Vielfalt bereichert!**“

Diesem Fernziel, das als Vision formuliert ist, entspricht unser Nahziel

- Angemessene Berücksichtigung des Themas Homosexualität in der Pädagogik durch qualifizierte Bildungsangebote zur Sensibilisierung der Zielgruppe Pädagogische Fachkräfte

Wir verstehen unsere Bildungsangebote als:

- Antidiskriminierungsarbeit
- Gewaltprävention
- Emanzipatorische Sexualpädagogik
- Politische Bildung

Wir arbeiten grundsätzlich geschlechterparitätisch besetzt und berücksichtigen bei unserer Arbeit interkulturelle und genderbezogene Aspekte.

Wir setzen Methoden des lebendigen Lernens ein und verbinden dabei die kognitive, die selbstreflexive und die praxisorientierte Ebene.

Wir arbeiten prozess- und ressourcenorientiert und beziehen die Wünsche der TeilnehmerInnen mit ein.

Wir betten unsere Arbeit inhaltlich ein in den größeren Zusammenhang des Themas Umgang mit Differenz und Menschenrechtserziehung.

Kooperation:

KomBi ist Kooperationspartner der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, der Landeskommision Berlin gegen Gewalt, des Landesamtes für Gesundheit und Soziales und weiterer Bildungsträger, insbesondere im sexualpädagogischen Bereich.

Theoretische Grundlagen:

Inhaltliche Grundlagen unserer Arbeit sind die Queer Theory und die dekonstruktive Pädagogik, die humanistische Psychologie und Kommunikationstheorie, die neuen sozialen Bewegungen (vor allem zweite Frauenbewegung, Lesbenbewegung, Schwulenbewegung, aber auch Bürgerrechtsbewegung und Antirassismusbewegung) und Erkenntnisse aus der systemischen Organisationsberatung. Aktuelle politische Konzepte wie Gender Mainstreaming fließen ebenfalls in die fachliche Arbeit mit ein.

2. Was ist Lebensformenpädagogik?

Lebensformenpädagogik ist ein von KomBi entwickeltes Konzept der Bildungsarbeit, das die Thematisierung gleichgeschlechtlicher Lebensweisen in den größeren Kontext der Vielfalt von Lebensformen und Identitäten stellt. Ihr Ziel ist die Förderung von Akzeptanz und Respekt.

Lebensformenpädagogik vermittelt einen positiven Begriff der Vielfalt und eine Wertschätzung für die Unterschiedlichkeit von Menschen. Sie thematisiert Ausgrenzungsmechanismen und Machtverhältnisse und versteht sich als Beitrag zur Menschenrechtserziehung.

Lebensformenpädagogik geht nicht von einem statischen Identitätsbegriff aus und verwendet Bezeichnungen wie "heterosexuell", "lesbisch", "schwul", "bisexuell" und "transgender" im Wissen von der Wandelbarkeit und Durchlässigkeit gelebter Identitäten.

Lebensformenpädagogik richtet sich an Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, denen sie einen Erfahrungsraum der persönlichen Begegnung im Dialog bietet.

Lebensformenpädagogik wendet sich auch an alle pädagogischen Fachkräfte, um deren Handlungskompetenz im Umgang mit der Vielfalt von Lebensformen zu stärken.

Lebensformenpädagogik nutzt Methoden des Lebendigen Lernens und berücksichtigt interkulturelle und genderbezogene Aspekte. Sie braucht qualifizierte BildungsreferentInnen mit Spezialkenntnissen und Lebensweltbezug, die im geschlechterparitätisch besetzten Zweierteam zusammenarbeiten.

Die pädagogische Vermittlung der Vielfalt von Lebensformen umfaßt vier Hauptaspekte:

Antidiskriminierungsarbeit

- Lesbisches und schwules Leben sichtbar machen und thematisieren
- Das Tabuthema Homosexualität kommunizierbar machen
- Vorurteile benennen und abbauen
- Identitätsfindung unterstützen
- Vielfalt von Lebensformen und Kulturen positiv vermitteln

Gewaltprävention

- Klischees durch persönliche Begegnung entkräften
- Über Männerrollen und Frauenrollen nachdenken
- Soziale Rollen differenziert wahrnehmen
- Ausgrenzungsmechanismen in der Dominanzkultur erkennen
- Differenz wertschätzen lernen

Emanzipatorische Sexualpädagogik

- Zwischen Sexualität und Fortpflanzung unterscheiden
- Mit Mädchen und Jungen geschlechtsspezifisch arbeiten
- Soziale und emotionale Dimensionen von Sexualität aufzeigen
- Gefühle und Wünsche aussprechen lernen
- Über Beziehungsmodelle und Lebensplanung reden

Politische Bildung

- Soziale und kulturelle Normen hinterfragen
- Über Ausgrenzung von Minderheiten diskutieren
- Sexuelle Orientierung als Menschenrecht begreifen
- Gesetzliche Diskriminierungsverbote kennenlernen
- Demokratisches Bewußtsein schärfen

3. Erwachsenenbildung bei KomBi

Fortbildung und Beratung pädagogischer Fachkräfte zu den Themen Sexuelle Identität und Geschlechterrollen - Lebensformenpädagogik als Beitrag zu Gewaltprävention und Menschenrechtserziehung

Viele PädagogInnen erleben, wie Jugendliche einander als schwul oder lesbisch beschimpfen. Dieser Negativwahrnehmung gleichgeschlechtlicher Liebe wird selten ein positives Konzept gegenübergestellt, weil ein unbefangener Umgang mit dem Thema schwerfällt. Das Tabuthema Homosexualität findet in der Ausbildung keine Berücksichtigung, obwohl Studien zur psychosozialen Situation lesbischer und schwuler Jugendlicher den erhöhten Bedarf dieser Zielgruppe an pädagogischer Unterstützung belegen.

Wir bieten Fachwissen zum pädagogischen Umgang mit unterschiedlichen Lebensformen unter Einbeziehung interkultureller und genderbezogener Aspekte. Nach dem von uns entwickelten Konzept von **Lebensformenpädagogik** arbeiten wir auf der kognitiven, der selbstreflexiven und der handlungsorientierten Ebene.

Zielgruppen

- PädagogInnen aus der Praxis
- PädagogInnen in der Ausbildung

Angebote

- Fortbildungsseminare
- Workshops
- Einzelberatung
- Teamberatung
- Projektberatung

Zielsetzung

- Erweiterung der pädagogischen Handlungskompetenz
- Akzeptierender Umgang mit Diversität im pädagogischen Feld
- Befähigung zur Unterstützung Jugendlicher im Coming-out

Inhalte

- Identitätsentwicklung Jugendlicher
- Interkulturelle Aspekte gleichgeschlechtlicher Liebe
- Soziale und rechtliche Rahmenbedingungen
- Vorstellung von Forschungsergebnissen
- Vorstellung von Methoden der Jugendbildung
- Vorstellung von Literatur und Materialien
- Strategien zur Umsetzung im pädagogischen Feld
- Intervention bei Beschimpfungen
- Argumentationstraining
- Begleitung bei der Erarbeitung von Qualitätsstandards
- Definitionen und Bewertungen von Homosexualität
- Bedeutung von Geschlechterrollen im Wandel (Sex & Gender)
- Normalitätskonstruktionen in der Dominanzkultur

Antidiskriminierungsarbeit

PädagogInnen werden befähigt, das Tabuthema Homosexualität in ihrem Berufsfeld aufzugreifen und überhaupt einmal zum Thema zu machen, um bestehende Vorurteile sichtbar zu machen und abzubauen.

Die PädagogInnen entwickeln ein Problembewußtsein für die Relevanz des Themas gleichgeschlechtliche Lebensweisen in ihrem Berufsfeld.

Sie erkennen die negativen Folgen von abwertenden und ausgrenzenden Haltungen für die Identitätsentwicklung (potentiell) lesbischer und schwuler Jugendlicher - die es in jeder Schulklasse und Jugendgruppe gibt - und übernehmen bewußt die pädagogische Verantwortung für diese Jugendlichen.

Sie erfahren, wie sie auf Signale potentiell homosexueller Jugendlicher reagieren und lesbische und schwule Jugendliche in ihrem Identitätsfindungsprozeß unterstützen können. Dafür ist es nötig, sich mit den eigenen Bildern und Wertvorstellungen zu homosexuellen Lebensweisen auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung unterstützt auch den akzeptierenden Umgang mit lesbischen und schwulen KollegInnen; gerade sie können in einer offenen Atmosphäre am Arbeitsplatz eine besondere Vorbildfunktion für Jugendliche haben, die sich mit ihrer Identitätssuche beschäftigen.

Gewaltprävention

PädagogInnen werden befähigt, Negativwahrnehmungen von Homosexualität zu korrigieren und eventuelle Gewaltbereitschaft unter Jugendlichen abzubauen bzw. gar nicht erst entstehen zu lassen. Dabei wird es notwendig sein, mit Jugendlichen in einen Dialog über deren sexuelle Entwicklung, über Rollenbilder und über den Umgang mit eventuellen Erfahrungen von Ausgrenzung und Gewalt zu treten.

Emanzipatorische Sexualpädagogik

PädagogInnen werden befähigt, das Thema Sexualität auf Gefühle, Bedürfnisse, geschlechtsspezifische Besonderheiten, Geschlechtsrollenmuster, Beziehungsformen und Lebensplanung der Jugendlichen zu beziehen, statt es, wie weithin üblich, auf biologische Funktionen zu reduzieren. Sie erhalten Anregungen, wie sie Fragen der Jugendlichen zu verschiedenen Lebensformen wertfrei in ihr berufliches Handeln integrieren können.

Politische Bildung

PädagogInnen werden befähigt und ermutigt, Normen und Werte, die Rolle von gesellschaftlichen Minderheiten und den Umgang mit Anderssein (Ausgrenzung, Stigmatisierung, Schuldzuweisung, Sündenbockfunktion etc.) zu reflektieren und auf das demokratische Selbstbild und die Verwirklichung staatsbürgerlicher Rechte zu beziehen. Es wird ihnen und über ihre Arbeit auch Jugendlichen deutlich, daß sich das Demokratieverständnis einer Gesellschaft am Umgang mit ihren Minderheiten messen lassen muß.

4. Jugendbildung bei KomBi

„Du schwule Sau“ oder „Bist wohl ‘ne Lesbe?“

- vertraute Beschimpfungen aus dem pädagogischen Alltag mit Kindern und Jugendlichen, die „einfach so dahingesagt“ werden, hinter denen sich jedoch häufig Abwehr und gleichzeitig Neugierde verbirgt, mehr über Homosexualität zu erfahren.

KomBi bietet **Aufklärungs- und Informationsveranstaltungen für Kinder und Jugendliche zu lesbisch-schwulen Lebensweisen**. Die Veranstaltungen im schulischen und außerschulischen Bereich dauern zwei bis drei Stunden und werden von zwei ausgebildeten PädagogInnen durchgeführt.

Wir geben authentische Antworten auf die vielfältigen Fragen von Kindern und Jugendlichen zu lesbisch-schwulem Leben und anderen Identitäten wie Bisexualität, Transgender, Transsexualität etc. Nach unserem Konzept von Lebensformenpädagogik thematisieren wir Geschlechterrollen und sexuelle Identität, klären wichtige Begriffe und betrachten gesellschaftliche Normen und Werte im interkulturellen Vergleich. Wir sprechen über soziale und familiäre Aspekte lesbisch-schwulen Lebens (Partnerschaft, Kinder) und beantworten allgemeine sexualpädagogische Fragen, die in der geschlechtsspezifischen Gruppenarbeit an uns gestellt werden. Ansätze aus der Interkulturellen Sexualpädagogik fließen in die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher ethnischer Herkunft ein.

Die offene Gesprächsatmosphäre trägt dazu bei, Vorurteile durch persönlichen Kontakt im Dialog zu abzubauen. Wir sensibilisieren die Kinder und Jugendlichen für unterschiedliche Ausgrenzungsmechanismen und vermitteln einen positiven Begriff der Vielfalt.

Die Bildungsarbeit von KomBi wurde 1998 vom Landesschulamt per Rundschreiben an alle Berliner Schulen empfohlen.

• Zielgruppen

- Schulklassen (Grundschule ab Klasse 5, weiterführende Schulen, Berufsschulen)
- Jugendfreizeiteinrichtungen
- Kooperation mit anderen Jugendbildungsträgern

- **Angebote**
 - 2-3stündige Aufklärungs- und Fortbildungsveranstaltungen
 - Gestaltung von Projekttagen und Projektwochen
 - Beratung von LehrerInnen, SozialarbeiterInnen, ErzieherInnen
- **Zielsetzung**
 - Abbau von Vorurteilen und Förderung von Akzeptanz
 - Vermittlung von Wissen über unterschiedliche Identitäten und Lebensformen
 - Sensibilisierung für Ausgrenzungsmechanismen
 - Unterstützung einer akzeptierenden Gruppenatmosphäre für lesbisch-schwule Kinder und Jugendliche
 - Kritische Reflexion von Geschlechterrollen speziell in Bezug auf Sexualität und Partnerschaft
 - Stärkung demokratischen Handelns unter Jugendlichen
- **Inhalte**
 - Begriffsklärung
 - Zugehörigkeit zu Mehrheit oder Minderheit
 - Bedeutung von Normen und Werten
 - Geschlechterrollen und sexuelle Identität
 - Lesbisch-schwule Lebensformen
 - Sichtweisen auf Homosexualität im kulturellen Vergleich
- **Methoden**
 - Methoden des Lebendigen Lernens
 - Geschlechtsspezifische Gruppenarbeit
 - Moderierte Gruppendiskussion
 - Wahrnehmungsübungen
 - Rollenspiele
 - Videoausschnitte

Termine für Veranstaltungen und Beratungen können Sie zu unseren Bürozeiten telefonisch gerne mit uns vereinbaren:

Montag – Donnerstag 10 – 16 Uhr
Telefon 030 / 215 37 42

ReferentInnen für **Jugendbildung**: Anne Thiemann, Stefan Holtkötter

Handout Dominanzkultur

Dominanzkultur ist gekennzeichnet durch vier Aspekte:

- **Dichotomisierung** **"Schwarzweißmalerei"**

Die Welt wird in Gegensatzpaare eingeteilt, die einander ausschließen.
Auch Menschen werden zwei als gegensätzlich definierten Gruppen zugeteilt.
Übergänge und Grauzonen sind nicht vorgesehen.

hell - dunkel
groß - klein
das Eigene - das Fremde
wir - die anderen

- **Hierarchisierung** **"Wir sind die Guten!"**

Die gegensätzlich definierten Gruppen werden verschieden bewertet.
Gleichrangigkeit ist nicht vorgesehen.

die Guten - die Bösen
die Wichtigen - die weniger Wichtigen
die Wertvollen - die weniger Wertvollen
die Überlegenen - die Unterlegenen

- **Privilegierung** **"Einige sind gleicher..."**

Die als überlegen definierte Gruppe genießt Privilegien auf Kosten der als unterlegen definierten Gruppe. Dies geschieht unabhängig davon, ob darüber ein Bewußtsein vorhanden ist oder nicht. Die Privilegien können materieller und ideeller Art sein.

Lehnsherren - Tributpflichtige
Herren - Sklaven
die "zivilisierte" Welt - die "unterentwickelten" Kolonien
die Gewinner - die Verlierer
die Normalen - die Unnormalen

- **Streben nach Machterhaltung durch Exklusion** **"Members only!"**

Die privilegierte Gruppe hält an ihren Vorrechten fest und verwehrt der entprivilegierten Gruppe den Zugang Teilhabe und Mitbestimmung.
Partizipation ist nicht vorgesehen.

die Mächtigen - die Ohnmächtigen
die Herrschenden - die Beherrschten

Handout Dominanzkultur und Dominanzgeflechte

Dominanzkulturen neigen dazu, andere soziale Gruppen von der vollen gesellschaftlichen Teilhabe auszuschließen und sie zu unterdrücken, um ihre eigene Herrschaft zu sichern. Auch in den demokratischen Gesellschaften sind die Machtverhältnisse von Dominanzkulturen geprägt. Das Ideal „Alle Menschen, Männer und Frauen, sind vor dem Gesetz gleich.“ (EU-Grundrechtecharta, Artikel 21) ist noch nicht vollständig verwirklicht, sondern erst als Ziel formuliert. Bestes Beispiel ist die gesellschaftliche Partizipation von Frauen.

Da es in der Regel nicht nur eine einzige Dominanzkultur gibt, die in einer Gesellschaft wirksam wird, sprechen wir von **Dominanzgeflechten**, in denen sich die Einzelnen bewegen, von denen sie bestimmt werden („Opferseite“) und die sie ihrerseits mitbestimmen („TäterInnenseite“). Ein Individuum kann also innerhalb ein und derselben Gesellschaft sowohl zu TäterInnengruppen wie auch zu Opfergruppen gehören, wenn auch in unterschiedlichen Bereichen des sozialen Lebens. Auch wer individuell keine Betroffenheit erlebt, ist strukturell von den herrschenden Verhältnissen betroffen. Die individuelle Wahrnehmung, sich nicht als Opfer („Ich fühle mich als Frau nicht diskriminiert.“) oder als Täter („Ich mache doch keine Türkenwitze.“) zu empfinden, hebt die bestehenden Machtverhältnisse nicht auf. Wichtig ist es, ein Bewußtsein für Dominanzgeflechte zu entwickeln und sich ihre Funktionsweisen klarzumachen. Da die Zugehörigkeit zu einer der Gruppen im Kontakt zwischen den Beteiligten immer eine Rolle spielt, ist eine Sensibilisierung für Dominanzgeflechte und für die eigene Einbindung in sie für eine verbesserte Kommunikation und einen konstruktiven Umgang miteinander sehr hilfreich.

Die Übersicht auf der Rückseite des Arbeitsblattes soll dazu anregen, sich mit Dominanzgeflechten auseinanderzusetzen, eigene Standorte in ihnen wahrzunehmen und ein Bewußtsein für ihre Vielschichtigkeit zu entwickeln.

„Diskriminierungen insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der ethnischen oder sozialen Herkunft, der genetischen Merkmale, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung sind verboten.“

Charta der Grundrechte der EU, Artikel 21 (1)

Wir begegnen uns in den Gemeinsamkeiten und wachsen an unseren Unterschieden.

Virginia Satir

| Kategorie | Beispiele | Beispiele |
|-----------------------------------|---|--|
| Geschlecht | Männer Frau-zu Mann-Transsexuelle | Frauen Mann-zu Frau-Transsexuelle Transvestiten Transgender People Intersexuelle |
| Ethnische Herkunft / Hautfarbe | Weißer MitteleuropäerInnen Deutsche ... | People of Colour AsiatInnen OrientalInnen OsteuropäerInnen Cinti und Roma ... |
| Sexuelle Orientierung | Heterosexuelle | Lesben Schwule Bisexuelle Queer People |
| Gesundheit | Gesunde Nicht-Behinderte | Körperbehinderte Geistigbehinderte Chronisch Kranke |
| Sozialer Status | Berufstätige HausbesitzerInnen StaatsbürgerInnen Freie | Arbeitslose Geringfügig Beschäftigte HilfsarbeiterInnen MieterInnen Wohnungslose Staatenlose Flüchtlinge SklavInnen Leibeigene Parias |
| Soziale Schicht | Oberschicht Mittelschicht | Arme ArbeiterInnen TagelöhnerInnen Untere Mittelschicht |
| Weltanschauung | VertreterInnen des christlich- jüdischen Weltbildes (global) ChristInnen (westliche Welt) JüdInnen (in Israel) Moslems (islamische Welt) KommunistInnen AgnostikerInnen | VertreterInnen des christlich- jüdischen Weltbildes ChristInnen JüdInnen Moslems KommunistInnen AgnostikerInnen |
| Biographie | „Wessis“ | „Ossis“ |
| Lebensform | Eheleute Kinderlose | Unverheiratete Paare Eltern Alleinerziehende |
| Alter | Junge Generation Graue Eminenzen | Kinder und Jugendliche ArbeitnehmerInnen über 45 SeniorInnen |

Handout Diskriminierung aufgrund der sexuellen Identität

Was ist Homophobie?

- Definition des amerik. Psychologen R.A. Lewis (1978): „Homophobie ist die Angst vor Homosexuellen, oder aber die Angst, selbst homosexuell zu sein oder auch nur homosexuell zu erscheinen.“
- Irrationale, weil durch nichts zu begründende Angst vor Lesben und Schwulen und ihren Lebensweisen
- Die Homophobie kann nicht zu den psychischen Störungen gezählt werden, findet sie sich in der Bevölkerung doch viel zu häufig, als daß ihr der Status einer Krankheit zugemessen werden könnte. Außerdem würde das Problem damit individualisiert.
- Menschen mit einer Phobie (bspw. Klaustrophobie, Agoraphobie) meiden in der Regel die Objekte, die mit Angst besetzt sind. Der Begriff „Homophobie“ ist deshalb irreführend, weil Lesben und Schwule nicht gemieden werden. Im Gegenteil: Homophobe Menschen beschäftigen sich z.T. exzessiv mit ihnen und suchen gerade ihre Nähe, um in aggressiver Weise gegen sie vorzugehen.
- Der Begriff „Heterosexismus“ ist insofern treffender, als er anstelle des individuellen Aspektes die gesellschaftlich-ideologische Dimension betont, die jede nicht-heterosexuelle Form von Verhalten und Identität ablehnt und stigmatisiert. Heterosexismus ist ein konstitutives Element unserer Gesellschaftsordnung.

In unserer Gesellschaft finden wir eine große Bandbreite an Erscheinungsformen von Diskriminierung im Sinne von Ungleichbehandlung. Die Palette reicht von A wie Anmachen bis Z wie Zuschlagen, bzw. von der Ignoranz und dem Verschweigen vielfältiger Lebensformen bis hin zum Mord.

Es ist zu unterscheiden zwischen Diskriminierungen auf struktureller (z.B. Gesetzgebung, Kriminalisierung, Pathologisierung), institutioneller (z.B. Berufsverbot, Ausblendung, Ignoranz) und individueller Ebene (z.B. Verspottung, Beschimpfung, psychische und physische Gewalt).

Hate Crime aufgrund sexueller Orientierung in den USA:

„In den USA ist die Rechtssetzung auf dem Gebiet des materiellen Strafrechts mit Ausnahme einiger Bereiche, die die Verfassung dem Bund überträgt, den Einzelstaaten vorbehalten. Nach und nach hat die große Mehrheit der Bundesstaaten eigene *Hate-Crime*-Gesetze eingeführt. Es gibt sie mittlerweile in insgesamt 42 Staaten und dem Bezirk der Bundeshauptstadt Washington (District of Columbia). (...) Die Gesetze der Bundesstaaten sind von der Reichweite und den Kriterienkatalogen sehr unterschiedlich. Manche beschränken sich nicht nur auf den Justizbereich, sondern schreiben auch eine Zusatzausbildung der Polizei zur besonderen Sensibilisierung vor. Einige Staaten gehen über die Bundesdefinition von *Hate Crime* hinaus [Gewalt aufgrund von ‚Rasse‘, Religion, ethnischer bzw. nationaler Herkunft oder sexueller Orientierung, eigene Anm.] und berücksichtigen auch die Kriterien Behinderung, Geschlecht oder Alter. Andere bleiben hinter den Vorgaben des Bundes zurück und schließen die sexuelle Orientierung aus. (...) So haben derzeit nur 22 Bundesstaaten und der District of Columbia das Merkmal der ‚sexuellen Orientierung‘ in ihre Gesetzgebung aufgenommen.“¹

¹ Günter Dworek, Hate Crimes – Verbrechen aus Hass, in: LSVD-Sozialwerk e.V. (Hrg.), Hassverbrechen – Neue Forschung und Positionen zu antihomosexueller Gewalt, Köln 2000, S. 12-13.

Handout Neue Sexualkunderichtlinien für Berliner Schulen

Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule AV 27 Sexualerziehung

Die neuen Richtlinien für die Sexualerziehung an Berliner Schulen entsprechen dem aktuellen Stand sexualpädagogischer Forschung und Konzeptentwicklung.

Die Schule soll altersangemessen Wissen über Sexualität vermitteln und ein positives Körperbewußtsein fördern, damit die SchülerInnen Sexualität selbstbestimmt und verantwortungsbewußt leben können.

Sexualerziehung soll nicht nur im Biologieunterricht, sondern in allen Unterrichtsfächern und fächerübergreifend unterrichtet werden.

Die schulische Sexualerziehung soll dabei insbesondere die folgenden Aspekte berücksichtigen:

- Sprache
- Geschlechterrollen
- Gleichgeschlechtliche Lebensweisen
- Verschiedene Kulturen
- Behinderung und Sexualität
- Körper und Sexualität
- Sexueller Mißbrauch

Der Rahmenplan thematisiert außerdem die Kooperation von Eltern und Schule, Sexualerziehung in der interkulturellen Schule, verschiedene Formen des Zusammenlebens und die Rolle der LehrerInnen in der Sexualerziehung.

Den ausführlichen Text der neuen Sexualkunderichtlinien finden Sie auf der Website der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport unter der Adresse:
www.senbjs.berlin.de/schule/rahmenplaene/Rahmenplan/sexualerziehung.pdf

Handout Social Justice and Diversity Trainings

Herkunft:

Lehrstuhl für "Social Justice Education" an der Amherst University / Massachusetts (USA)

Zielgruppe:

Gemeinwesenarbeit, Gewerkschaften, Schulen, Universitäten, Bildungssektor

Ziel:

Bewußtseinsänderung und Vermittlung von Handlungskompetenz
Aktionspläne zur Durchsetzung von mehr sozialer Gerechtigkeit

Methode:

Mehrtägige Trainings mit einem Basismodul und Schwerpunktmodulen

Basismodul:

Institutionelle Machtstrukturen und Grundmodelle von Unterdrückungsformen

Schwerpunktmodule:

zu verschiedenen Unterdrückungsformen

z.B. Rassismus, Sexismus, Heterosexismus, Antisemitismus, „Ableism“ (Behindertenfeindlichkeit), „Ageism“ (Altersdiskriminierung),...

Literatur:

Maurianne Adams, Lee Anne Bell

„Teaching for Diversity and Social Justice“

New York und London, 1997 (Routledge)

Anhang: Die Leitlinien von KomBi

Erwachsenenbildung zum Thema weibliche und männliche Homosexualität - Konzeptionelle Grundlagen und Qualitätsmerkmale²

1. Zielformulierung

Das Fernziel der Bildungsarbeit von KomBi zum Thema gleichgeschlechtliche Lebensweisen liegt in der gesellschaftlichen Akzeptanz lesbischer und schwuler Menschen. Akzeptanz ist weit mehr als Toleranz, weil sie auf Ebenbürtigkeit fußt und auf Dauer angelegt ist. Angesichts der herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse handelt es sich bei ihr immer noch um eine Utopie, die gleichwohl mit allen zur Verfügung stehenden Kräften anzustreben ist. Denn alle sozialen Bewegungen, die sich ein gleichberechtigtes Miteinander zum Ziel gesetzt und den dafür erforderlichen Kampf gegen Unterdrückung aufgenommen haben, begannen einmal mit einer Utopie. *"We have a dream, too./ Auch wir haben einen Traum."*, wie es beim Marsch auf Washington (23.-26. April 1993), an dem eine Million Lesben und Schwule teilnahmen, unter Anspielung auf die berühmte visionäre Rede Martin Luther Kings zu hören war.

Das Nahziel unserer Bildungsarbeit ist eine angemessene Berücksichtigung des Themas Homosexualität in der Pädagogik. Sie drückt sich aus in einer Erweiterung des pädagogischen Selbstverständnisses von einer unbewußt heterosexuell dominierten Pädagogik hin zu einer Lebensformenpädagogik, die offen für verschiedene Lebensweisen ist und diese gleichberechtigt behandelt.

Die Zielebene der so konzipierten Bildungsangebote liegt im Bereich des sozialen Lernens. Die NutzerInnen werden dazu befähigt, den Spielraum ihrer fachlichen und persönlichen Handlungskompetenzen im Umgang mit Lesben und Schwulen zu erweitern. Ein solches Lernen kann nur selbstbestimmt und freiwillig sein.

2. Sechs Leitlinien für die Konzipierung von MultiplikatorInnenfortbildungen

Fortbildungsarbeit braucht einen integrativen Ansatz zur Darstellung weiblicher und männlicher Homosexualität

Fortbildungen zum Thema weibliche und männliche Homosexualität müssen in ihrer Konzeption auf die *gemeinsame* Behandlung lesbischer und schwuler Lebensweisen ausgerichtet sein (Integrativer Ansatz). Dies erweist sich als besonders sinnvoll, da so der schon bestehenden Ungleichbehandlung - schwule Lebensweisen erfahren generell (u.a. auch durch die Aids-Thematik und die spektakuläreren Gewalttaten) mehr Öffentlichkeit und damit auch mehr Sichtbarkeit als lesbische Lebensweisen - entgegengewirkt werden kann.

Die Diskriminierung schwuler Männer und lesbischer Frauen hat jedoch gemeinsame Ursachen, die in der Ausgrenzung und Abwertung des jeweils als "anders" Erlebten und in der Folge als minderwertig und schwächlich Definierten wurzeln. Sie weist insofern eine ursächliche Verwandtschaft mit anderen kategorialen Ausgrenzungssystemen wie Sexismus oder Rassismus auf.

² Dieser Text erschien 1998 in gekürzter Form als Beitrag in dem Buch „Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven“ (Kleine Verlag, Wissenschaftliche Reihe, Band 106).

Für Veranstaltungen, Teamfortbildungen und Projektberatung soll deshalb in den Darstellungen nach außen darauf hingewiesen werden, daß *beide* Aspekte homosexueller Lebensweisen Inhalt der Bildungsangebote sind. In Ausnahmefällen, wo in Anfragen ausschließlich die Behandlung *einer* homosexuellen Lebensweise (meist der weiblichen, wie die Praxis zeigt) nachgefragt wird, sollte diesem Wunsch entsprochen werden. Die Regel ist jedoch die gemeinsame Darstellung, die vor allem gewährleisten soll, daß die spezifische Situation lesbischer Frauen mit allen gesellschaftspolitischen und historischen Implikationen in angemessener Weise berücksichtigt werden kann.

Fortbildungsarbeit setzt Motivationsarbeit voraus

Voraussetzung für die Wahrnehmung eines Fortbildungsangebotes zum Thema gleichgeschlechtliche Lebensweisen ist ein entsprechendes Problembewußtsein der Zielgruppe MultiplikatorInnen.

Es zeigt sich jedoch, daß pädagogische Fachkräfte, die bei ihrer Arbeit in persönlichen Kontakt mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen treten und sie in der Entwicklung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit unterstützen sollen, häufig gerade *nicht* über ein spezifisches Problembewußtsein verfügen. Selbst dort, wo die Themen Liebe, Partnerschaft und Sexualität überhaupt einen Raum erhalten, wird die Existenz lesbischer und schwuler Lebensformen oft nur am Rand erwähnt oder sie wird sogar ganz ausgeblendet.

Hier ist eine zielgerichtete Motivationsarbeit gefragt. Ein Ansatzpunkt dafür kann beispielsweise sein, PädagogInnen in der Praxis auf den Widerspruch hinzuweisen, daß einerseits das Thema Homosexualität in der Lebenswelt von Jugendlichen allgegenwärtig ist (nämlich in Form von Schimpfwörtern), darauf andererseits jedoch mit keinerlei pädagogischem Angebot reagiert wird. Die negativen Folgen von abwertenden und ausgrenzenden Haltungen für die Identitätsentwicklung (potentiell) lesbischer und schwuler Jugendlicher - die es in jeder Schulklasse und Jugendgruppe gibt - müssen den PädagogInnen bewußt gemacht werden, weil sie auch für diese Jugendlichen die pädagogische Verantwortung tragen.

Fortbildungsarbeit ist Antidiskriminierungsarbeit

PädagogInnen müssen befähigt werden, das Tabuthema Homosexualität in ihrem Berufsfeld aufzugreifen und überhaupt einmal zum Thema zu machen, um bestehende Vorurteile sichtbar zu machen und abzubauen.

Sie müssen erfahren, wie sie auf Signale potentiell homosexueller Jugendlicher reagieren und lesbische und schwule Jugendliche in ihrem Identitätsfindungsprozeß unterstützen können. Dafür ist es nötig, sich mit den eigenen Bildern und Wertvorstellungen zu homosexuellen Lebensweisen auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung unterstützt auch den akzeptierenden Umgang mit lesbischen und schwulen KollegInnen; gerade sie können in einer offenen Atmosphäre am Arbeitsplatz eine besondere Vorbildfunktion für Jugendliche haben, die sich mit ihrer Identitätssuche beschäftigen.

Fortbildungsarbeit ist Gewaltprävention

PädagogInnen müssen befähigt werden, Negativwahrnehmungen von Homosexualität zu korrigieren und eventuelle Gewaltbereitschaft unter Jugendlichen abzubauen bzw. gar nicht erst entstehen zu lassen. Dabei wird es notwendig sein,

mit Jugendlichen in einen Dialog über deren sexuelle Entwicklung, über Rollenbilder und über den Umgang mit eventuellen Erfahrungen von Ausgrenzung und Gewalt zu treten.

Fortbildungsarbeit ist Emanzipatorische Sexualpädagogik

PädagogInnen müssen befähigt werden, das Thema Sexualität auf Gefühle, Bedürfnisse, geschlechtsspezifische Besonderheiten, Geschlechtsrollenmuster, Beziehungsformen und Lebensplanung der Jugendlichen zu beziehen, statt es, wie weithin üblich, auf biologische Funktionen zu reduzieren. Sie müssen erfahren, wie sie Fragen der Jugendlichen zu verschiedenen Lebensformen wertfrei in ihr berufliches Handeln integrieren können.

Fortbildungsarbeit ist Politische Bildung

PädagogInnen müssen befähigt und ermutigt werden, Normen und Werte, die Rolle von gesellschaftlichen Minderheiten und den Umgang mit Anderssein (Ausgrenzung, Stigmatisierung, Schuldzuweisung, Sündenbockfunktion etc.) zu reflektieren und auf das demokratische Selbstbild und die Verwirklichung staatsbürgerlicher Rechte zu beziehen. Es muß ihnen und über ihre Arbeit auch Jugendlichen deutlich werden, daß sich das Demokratieverständnis einer Gesellschaft am Umgang mit ihren Minderheiten messen lassen muß.

3. Professionelles Selbstverständnis von KomBi

Eine qualifizierte Arbeit auf der Grundlage dieser von KomBi entwickelten Leitlinien ist nur mit professionellen Kräften möglich, die zum einen ein lesbisches und schwules Selbstverständnis haben und mit lesbisch-schwulen Lebenswelten vertraut sind, zum anderen aber auch über eine pädagogische Ausbildung und über Berufserfahrung in der Erwachsenenbildung verfügen. Nur so können sie die Inhalte authentisch *und* kompetent vermitteln.

Wir halten den Aspekt der Authentizität für besonders wichtig, da heterosexuelle PädagogInnen dieselbe Arbeit zwar fachlich kompetent leisten könnten, aber gleichzeitig dennoch Teil der Dominanzkultur blieben, die hier gerade thematisiert und in Frage gestellt wird.

Die Methodik der ReferentInnen muß dabei kognitiv, selbstreflektiv und praxisorientiert sein, weil sie neben der reinen Wissensvermittlung auch den individuellen Erfahrungshintergrund der TeilnehmerInnen und deren konkretes Berufsfeld zu berücksichtigen haben. Geht es auf der kognitiven Ebene um die Vermittlung von Informationen und Fakten aus psychologischer, soziologischer, historischer und juristischer Sicht, so muß auf der Ebene der Selbstreflexion die Frage angesprochen werden, welche Gefühle das Thema Homosexualität bei den TeilnehmerInnen auslöst. Erst wenn diese Frage mit geeigneten gruppenpädagogischen Übungen bearbeitet worden ist, kann auf der Ebene des Praxisbezuges gefragt werden, wie die TeilnehmerInnen mit dem Thema in ihrem beruflichen Alltag angemessen umgehen können. Dies bezieht sich nicht allein auf den Umgang mit lesbischen und schwulen Jugendlichen, mit denen die PädagogInnen arbeiten, sondern auch auf die Zusammenarbeit mit lesbischen und schwulen KollegInnen.

Als didaktische Vermittlungsformen werden je nach Bedarf Kurzvorträge, Texte, Videofilme, Gruppendiskussionen, Kleingruppenarbeit, Wahrnehmungsübungen, Phantasiereisen, Rollenspiele, Feedbackrunden und andere Bausteine gruppenpädagogischer Arbeit eingesetzt.

Zum professionellen Selbstverständnis der KomBi-MitarbeiterInnen gehören weiter die Teilnahme an der Supervision sowie die bekannten Standards wie Schweigepflicht, personalkommunikative Kompetenzen und Leitungskompetenzen, Distanz ("Persönlich, aber nicht privat") etc., die Grundlagen (sozial)pädagogischen Arbeitens sind. Besonders wichtig erscheint es uns, in den Fortbildungen auf die Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmenden zu achten und sie flexibel in den Seminarverlauf zu integrieren.

4. Evaluation

Alle Veranstaltungen werden regelmäßig von den SeminarleiterInnen, ggf. auch im Fachteam und mit der Kontaktperson der Gruppe ausgewertet. Die dabei erarbeiteten konzeptionellen Veränderungen werden in den jeweils folgenden Planungen berücksichtigt. Mit den FortbildungsteilnehmerInnen selbst werden integriert in die jeweilige Veranstaltung zum Ende mündliche und/oder schriftliche Feedback-Runden durchgeführt. Hier wird sowohl nach den Inhalten und Lernzielen als auch nach der Methodik und Didaktik gefragt.

Es zeigt sich, daß die TeilnehmerInnen die gleichberechtigte Darstellung weiblicher und männlicher Homosexualität durch eine paritätisch besetzte Seminarleitung als sehr positiv erleben. Auch das Konzept des authentischen Arbeitens findet Zustimmung: Die Offenheit der Diskussionen, die persönliche Ansprechbarkeit der ReferentInnen und die Möglichkeit, alle Fragen stellen zu können, werden einhellig begrüßt.

Besondere Wertschätzung erfährt die Teamkooperation der beiden ReferentInnen, die sich in der Wahrnehmung der TeilnehmerInnen ideal ergänzen, sowie ihre ruhige Ausstrahlung bei der Seminargestaltung. Dieser Aspekt klingt zunächst erstaunlich, er zeigt jedoch, daß für viele PädagogInnen Homosexualität ein derart hoch emotional besetztes Thema darstellt, daß sie sich eine "ruhige" Auseinandersetzung damit nicht ohne weiteres vorstellen können. Wenn dies dann in dem geschützten Raum, den die ReferentInnen anbieten, dennoch möglich ist, bedeutet das eine Entlastung für diejenigen, für die das Thema (Homo-)Sexualität eher angstbesetzt oder schwierig zu besprechen war.

Spontane Äußerungen in Feedback-Runden waren etwa *"Ich würde jetzt am liebsten noch weitermachen."* oder *"Hier würde ich wieder herkommen - auch mit meinen Jugendlichen."* (eine Erzieherin) oder *„Wer weiß denn, ob nicht Homosexualität die eigentliche Liebesform ist und Heterosexualität nur der Arterhaltung dient?“* (eine Grundschullehrerin).

Auf der Ebene der Wissensvermittlung schätzen die TeilnehmerInnen vor allem, daß sie stichhaltige Argumente und für sie neue Fakten in der Diskussion über Homosexualität und Sexualität im allgemeinen vermittelt bekommen.

Eine Sozialpädagogin gab in der Abschlußrunde folgendes Votum ab: *„Was ich bisher über Homosexualität gehört habe, hat mich immer abgestoßen. Ich habe hier zum ersten mal Menschen so über dieses Thema reden hören, daß ich es akzeptieren konnte.“*

Eine Grundschullehrerin sagte nach einer Fortbildung für ein Gesamtkollegium: *„Ich glaube, unser Kollegium ist jetzt sehr sensibel für diese Frage geworden.“*

Trotz anfänglich geäußerter Berührungsängste findet in der Auswertung gerade der selbsterfahrungsbezogene Ansatz der Arbeit größten Zuspruch. TeilnehmerInnen formulierten z.B., sie hätten durch das Seminar eine persönliche Bereicherung erlebt, seien zum Nachdenken und Weiterdenken angeregt worden oder hätten ihren eigenen Toleranzbegriff erstmals in Frage gestellt. Charakteristisch ist folgende Aussage einer Erzieherin aus dem Hortbereich: *„Ich kam her mit der Erwartung, ein Patentrezept zu bekommen. Das habe ich nicht gekriegt. Trotzdem gehe ich zufrieden raus, weil ich ganz viel zum Nachdenken mitnehme.“*

5. Fachliche und gesetzliche Grundlagen

Das Anliegen, bei Jugendlichen die Informations- und Wissensvermittlung zu lesbischen und schwulen Lebensweisen und den damit verbundenen sozialen Themen über die Fortbildung der MultiplikatorInnen zu forcieren, entspricht der in ihrem Endbericht ausgesprochenen Empfehlung der Unabhängigen Kommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt in Berlin:

„Es bedarf einer Pädagogik, die die Akzeptanz von Menschen mit gleichgeschlechtlichen Lebensweisen fördert. Der Abbau von Vorurteilen sowie die Enttabuisierung des Themas "Homosexualität" beginnen mit einer Sensibilisierung der Lehrkräfte und aller für Schule Verantwortlichen und setzen ein grundlegendes Verständnis von der Gleichwertigkeit verschiedener Lebensformen voraus.“ *„In Aus-, Fort- und Weiterbildung sollen Pädagoginnen und Pädagogen befähigt werden, die eigenen und die gesellschaftlichen Wahrnehmungsweisen zu reflektieren. Solange eine umfassende Akzeptanz lesbisch/schwuler Lebensweisen als eine gleichberechtigte Form menschlichen Zusammenlebens noch nicht in Schule und Unterricht Eingang gefunden hat, sind Vertreterinnen und Vertreter von Lesben- und Schwulenorganisationen als Fachreferent/innen in die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrer/innen einzubeziehen.“*

(Vgl. Endbericht der Unabhängigen Kommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt in Berlin, Hrsg. Senatsverwaltung für Inneres, Berlin 1994).

Die neue Verfassung für das Land Berlin aus dem Jahr 1995 enthält nicht ohne Grund in Artikel 10, Absatz 2 ein Diskriminierungsverbot aufgrund der sexuellen Identität:

„Niemand darf wegen ... seiner sexuellen Identität benachteiligt oder bevorzugt werden.“

Lesbische und schwule BürgerInnen werden nämlich immer noch tagtäglich diskriminiert und bedroht und sind in besonderem Maße Opfer speziell gegen sie gerichteter Gewalttaten. Die Täter antischwuler Gewalt sind, wie Studien belegen, männliche Jugendliche zwischen 15 und 25, gehören also einer Altersgruppe an, die mit pädagogischen Angeboten entsprechend sensibilisierter und fortgebildeter Fachkräfte erreicht werden kann.

Aus dem Verfassungsauftrag ergibt sich eine direkte Verpflichtung zu staatlichem Handeln, die der Berliner Senat durch die Finanzierung von Antidiskriminierungsarbeit und gewaltpräventiver Arbeit auf diesem Gebiet umsetzt. Er folgt damit dem Grundsatz des sparsamen Wirtschaftens, da das geförderte selbstverwaltete Projekt den Verfassungsauftrag des Gesetzgebers vergleichsweise kostengünstig erfüllt. Weil das Projekt mit seiner langjährigen Erfahrung und seiner

professionellen Kompetenz bereits diese Arbeit leistet, muß der Staat selber aufgrund des Subsidiaritätsprinzips keine diesbezüglichen Angebote machen, um dem Verfassungsauftrag nachzukommen.

Das Berliner Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes schreibt in § 3 III vor:

"Jugendhilfe hat der Ausgrenzung und Randständigkeit entgegenzuwirken und dabei Toleranz und gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe zu fördern. Dies gilt auch für den Umgang mit Menschen gleichgeschlechtlicher sexueller Orientierung."

Ein entsprechender Umgang mit homosexuellen Jugendlichen und KollegInnen fällt vielen in der Jugendhilfe tätigen PädagogInnen jedoch aus den oben beschriebenen Gründen sehr schwer. Für sie ergibt sich also ein besonderer Bedarf an Fortbildung zum Thema gleichgeschlechtliche Lebensweisen, um den Erziehungsauftrag des Gesetzgebers erfüllen zu können.

Konzeptionelle Veränderungen und Erweiterungen der Bildungsarbeit von KomBi in den letzten Jahren

Professionalisierung

Grundsätzlich läßt sich für KomBi eine Entwicklung von einem Projekt, das ursprünglich der Selbsthilfebewegung zuzuordnen war, zu einer Einrichtung politischer Bildung beschreiben. Dabei hat sich ein Wandel von einer „konfrontativ-missionarischen“ hin zu einer professionell-beraterischen Haltung vollzogen. Ließ sich die Botschaft des Projekts früher auf die Losung reduzieren „Ihr müßt Euch als Mehrheitsgesellschaft mit Homosexualität auseinandersetzen!“, so kann man sie heute auf die Formel bringen: „Wenn Sie sich von professionellen Kräften zum Thema gleichgeschlechtliche Lebensweisen fortbilden lassen, dann wird das eine Bereicherung für Sie selbst wie für Ihr Team sein und außerdem Ihrer Zielgruppe zugute kommen.“

Den TeilnehmerInnen in unseren Fortbildungen werden keine Meinungen aufgezwungen noch werden vorurteilsbedingte Äußerungen strafend beurteilt, sondern wir bieten die Möglichkeit und den Rahmen zu einer selbstreflektiven, behutsamen, praxisorientierten Auseinandersetzung mit lesbischen und schwulen Lebensweisen. Wenn wir sagen, daß wir die Zielgruppe sensibilisieren wollen, müssen wir selbst sensibel sein.

Dazu gehört auch eine professionelle Distanz, die die ReferentInnen haben müssen. In jeder Veranstaltung werden mehr oder weniger unbewußt diskriminierende Äußerungen über Lesben und Schwulen gemacht. Da wir selber lesbisch bzw. schwul leben, läge es nahe, sich persönlich gemeint und betroffen zu fühlen. Dies würde uns jedoch angreifbar machen und unsere Position als Anleitung in Frage stellen. Hier gilt es von der persönlichen Ebene zu abstrahieren und Vorurteile nicht individuell, sondern kollektiv zu hören und einzuordnen. Es muß Raum für sie in den Seminaren sein, weil sie nur dann sinnvoll bearbeitet werden können, wenn sie auch ausgesprochen werden können.

Fortbildungskonzept

Inhaltlich hat sich unser Konzept durch eine permanente Weiterentwicklung unserer Qualitätsstandards, unserer Schwerpunktsetzung und unserer Didaktik und Methodik verändert. Neue Literatur und Filme werden regelmäßig auf ihre Relevanz für unsere Arbeit hin untersucht, ggf. erworben und in die Fortbildungsseminare einbezogen. Auch unsere zielgruppenspezifischen Literaturlisten werden auf dieser Grundlage aktualisiert. Wir sammeln neue didaktische Materialien und erstellen sie für die Seminararbeit selbst. Unsere Fachbibliothek wird kontinuierlich erweitert und steht ebenso wie unsere Videothek und die Sammlung pädagogischer Materialien zum Thema Lebensformen interessierten BesucherInnen zur Verfügung. Wir überprüfen, variieren und erweitern unser Fortbildungskonzept regelmäßig im inhaltlichen Austausch mit dem Fachteam von KomBi sowie mit anderen Bildungsträgern und ErziehungswissenschaftlerInnen.

In den Fortbildungen gilt es die komplexe Lebensrealität von Lesben und Schwulen in ihrer sich wandelnden Vielfalt darzustellen und zu reflektieren. Wir nennen hier exemplarisch drei Themenbeispiele, mit denen wir uns in den letzten Jahren intensiver auseinandergesetzt haben und die Eingang in unsere Seminare gefunden haben.

Rechtliche Lage

Nach der ersatzlosen Streichung des § 175 StGB, die schon von der ersten Homosexuellenbewegung zu Anfang des Jahrhunderts gefordert worden war, kann Homosexualität in Deutschland gegenwärtig nicht mehr strafrechtlich verfolgt werden. Für unsere Arbeit ist es unerlässlich, sich über die Lebenssituation von Lesben und Schwulen weltweit gut auszukennen und sich über ihre rechtliche Lage auf dem laufenden zu halten. Das Spektrum reicht von Ländern mit explizit homosexuellenfeindlicher Gesetzgebung wie Iran oder Rumänien bis hin zu Staaten mit Rechtsinstituten für Lesben und Schwule wie in Dänemark, Norwegen und Schweden, Antidiskriminierungsgesetzen wie in Island oder Australien oder sogar einem Diskriminierungsverbot mit Verfassungsrang wie in Südafrika.

Größere Sichtbarkeit in den Medien

Lesbische und besonders schwule Lebensweisen werden von den Medien vor allem in Talkshows, aber auch in Spielfilmen und der Werbung, zunehmend thematisiert. Dies ist jedoch nicht etwa ein Anzeichen gestiegener Toleranz, sondern Teil der Gesetze der Medienwelt, die modischen Trends folgen und immer neue und möglichst exotische Themen anbieten müssen. Das Anliegen der Medien ist nicht in erster Linie emanzipative Arbeit für Homosexuelle, was sich auch daran zeigt, daß viele Vorurteile weiter bestätigt und nicht aufgelöst werden. Jugendliche und PädagogInnen kriegen auf die Fragen, die sie tatsächlich beschäftigen, durch die gestiegene Medienpräsenz keine brauchbaren Antworten. Im Gegenteil stellen sich oft neue Fragen.

Die verbesserten Lebensumstände, die Lesben und Schwule heute vorfinden, haben noch nicht zu einer rechtlichen oder auch nur sozialen Gleichstellung geführt. Was innerhalb der lesbisch-schwulen Gemeinschaft kollektiv spürbar ist, ist noch nicht individuell nachweisbar. Coming-out-Probleme sind, wie Studien belegen, keineswegs ein Thema der Vergangenheit, ratlose Eltern und Erziehende gibt es

heute wie früher, und der Bedarf für lesbische und schwule Jugendwohngemeinschaften in Berlin zeigt, daß es sogar in dieser Stadt Jugendliche gibt, die wegen ihres Coming-outs keinen geschützten Raum in ihrem Elternhaus mehr haben.

Gewalttaten gegen Lesben und Schwule

Wissenschaftliche Studien belegen, daß Schwule und Lesben in erhöhtem Maße Opfer speziell gegen sie gerichteter Gewalttaten werden. Die Täter sind überwiegend männliche Jugendliche im schulpflichtigen Alter und junge Männer. Sie zeichnen sich durch ein auffälliges Fehlen von Unrechtsbewußtsein bezüglich ihrer Straftaten aus. Gewaltpräventive Angebote wie die von KomBi durchgeführte Jugendbildungsveranstaltungen sind daher dringend nötig.

Im Rahmen dieser Arbeit haben wir die Erfahrung gemacht, daß SchülerInnen an Grundschulen sich mit erheblich größerer Offenheit und Unbefangenheit in die Veranstaltungen einbringen als Jungen und Mädchen an weiterführenden Schulen, die nur wenige Jahre älter sind. Hier besteht die Möglichkeit, die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Lebensformen zu vermitteln, noch bevor sich Vorurteile und Klischeevorstellungen manifestieren und verfestigen können. Auch PädagogInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen befürworten eine möglichst frühe Einbettung sexualpädagogischer Themen in den Unterricht.

Transgender-Debatte und Identitätsbegriff

Besonders spannend für uns ist die Auseinandersetzung mit den Themen Identität, Transsexualität, Multisexualität, Transgender und Shifting identities. Die Dekonstruktion der Identitäten bzw die Erkenntnis, daß alle Identitäten Konstrukte und daher wandelbar sind, hat jenseits der akademischen Diskussion ihre Relevanz auch für unsere Bildungsarbeit. Hier sind wir mit unseren eigenen selbstreflektierenden Kompetenzen gefragt, geht es doch darum, die vermeintlich so sicheren Identitäten „lesbisch“ und „schwul“, die Grundlagen unserer Arbeit sind, in Frage zu stellen und mit biographischen Realitäten zu konfrontieren. Auch die jeweiligen Zugehörigkeiten zu biologischen und sozialen Geschlechtern geraten hier auf den Prüfstand.

Gerade wenn man zu diesem Thema arbeitet, ist es sehr fruchtbar, den eigenen Identitätsbegriff und das mit ihm verbundene Selbstbild konstruktiv zu hinterfragen und sich Rechenschaft darüber abzulegen, was man eigentlich vermitteln möchte. Auch wenn wir nach wie vor mit den Begriffen *lesbisch*, *schwul*, *bisexuell* und *heterosexuell* operieren - die für uns auch weiterhin einen Teil der gesellschaftlichen Realität und Machtverhältnisse in geeigneter Weise beschreiben - , so können wir doch diese Begriffe nicht mehr als starre Kategorien ohne Übergänge, Grauzonen und Schnittmengen denken und darstellen.

Weiterführende Informationen für PädagogInnen zum Thema gleichgeschlechtliche Lebensweisen

Bücher, die Sie kennen sollten

Schwul - na und?

Grossmann, Thomas

Rowohlt, Reinbek 1994 (Erweiterte Ausgabe)

OUT! 500 berühmte Lesben, Schwule & Bisexuelle

Fessel, Karen-Susan / Schock, Axel

Querverlag, Berlin 1997

Coming Out Lesben und Schwule aus aller Welt

van Dijk, Lutz

Patmos, Düsseldorf 1997

Internetadressen, die Sie weiter bringen

Kommunikation und Bildung vom anderen Ufer

www.kombi-berlin.de

Jugendnetzwerk LAMBDA Berlin e.V.

www.lambda-berlin.de

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport

www.sensjs.berlin.de/familie/gleichg/homosex.htm

Konzertierte Aktion Bundes Innovationen

www.kabi-online.de (Projekt-Archiv Nr.53)

Broschüren, in denen Sie mehr erfahren

Unser Kind fällt aus der Rolle Kein "typisches Mädchen", kein "typischer Junge".

Über Geschlechtsrollen und sexuelle Orientierung

Köln 2000, aktualisierte Ausgabe

Bezug: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Kostenlos)

Bestellung per Fax: 0221 - 8992 - 257

Sie liebt sie - Er liebt ihn Eine Studie zur psychosozialen Situation junger Lesben, Schwuler und Bisexueller in Berlin

Berlin 1999

Bezug: www.sensjs.berlin.de/familie/gleichg/Studie/start.htm

Jugendliteratur, die Sie empfehlen können

Am I blue? 14 Stories von der anderen Liebe
Bauer, Marion Dane (Hrsg.)
Carlsen, Hamburg 1996

Sterne im Bauch
Beerlage, Ahima
Krug & Schadenberg, Berlin 1998

Die Mitte der Welt
Steinhöfel, Andreas
Carlsen, Hamburg 1998

Plakate, mit denen Sie Denkanstöße geben können

Anna ist lesbisch, Zeynep auch - sonst noch Fragen?

Kai ist schwul - Murat auch - Sie gehören zu uns - jederzeit
Die Plakate sind zu beziehen über: www.lsvd-berlin.de

Videos, die Sie Jugendlichen zeigen können

Die folgenden Filme sind unter der jeweiligen Medien-Nummer beim Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (der ehemaligen Landesbildstelle) auszuleihen, Tel.: 9 01 93 - 212 /232
www.lisum.de

Moskito: Schwul - Lesbisch
44 min., BRD 1993, Medien-Nr: 4255516
Adressaten: S1: (Sch 9-10), S2: (Sch 11-13), J: (L 14-16)

Vom Grau zum Lila - Was es bedeutet, lesbisch zu sein
29 min., BRD 1991, Medien-Nr: 4252848
Adressaten: S2: (Sch 11-13), J: (L 16)

Liebe kann so schön sein
27 min., BRD 1993, Medien-Nr. 4254109
Adressaten: S1: (Sch 7-10)

Sechs mal Sex und mehr...
Folge 5: "Homo, Hetero, Bi oder was?"
56 min., BRD 1993, Medien-Nr: 4254584
Adressaten: S1: (Sch 8-10), J: (L 12-16)

Weitere Literatur und Materialien zum Thema Lebensformenpädagogik

Ayse ist verliebt...in Anja

Türkisch-deutsche Mädchenbroschüre über das Schwärmen von Mädchen zu Mädchen

Lesbenberatung, Berlin 1992

Zu bestellen bei: Lesbenberatung e.V., Kulmer Str. 20a, 10783 Berlin

Cave, Kathryn / Riddell, Chris:

Irgendwie Anders

Hamburg 1994

Bilderbuch über das Anderssein. Das Wesen "Irgendwie Anders", das von allen ausgegrenzt wird, findet einen Freund, der ebenfalls anders ist.

Dethloff, Cyrus:

Jungenpaare, Mädchenpaare. Der humanwissenschaftliche Diskurs um die „Homosexualität“ und sein Einfluß auf ihre Darstellung im erzählenden Kinder und Jugendbuch

Paderborn 1997

Ein empfehlenswertes Buch für alle, die Literatur zum Thema Homosexualität suchen und sich Anregungen und Kriterien wünschen, wie sie Jugendliteratur auf dieses Thema hin untersuchen können.

van Dijk, Lutz:

Coming out. Lesben und Schwule aus aller Welt

Düsseldorf 1997

Das Buch enthält zehn Autobiographien von lesbischen Frauen und schwulen Männern – von Panama bis China, von Rußland bis Südafrika. Am Ende jeder Geschichte lernt man die AutorInnen über Fotos von früher und heute kennen. Das Vorwort von amnesty international nimmt Bezug auf die weltweite Unterdrückung von Lesben und Schwulen.

Ganguly, Martin:

Ganz normal anders - lesbisch, schwul, bi

Lebenskundesonderheft zur Integration gleichgeschlechtlicher Lebensweisen

Humanistischer Verband Deutschlands

Berlin 2002

Gleichgeschlechtliche Lebensweisen

Forum Sexuaufklärung und Familienplanung 4-2002

Themenheft einer Schriftenreihe der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
Köln 2002

Glück, Gerhard u.a.:

Heiße Eisen in der Sexualerziehung – Wo sie stecken und wie man sie anfaßt

Weinheim 1990

Grossman, Thomas:

Eine Liebe wie jede andere. Mit homosexuellen Jugendlichen leben und umgehen
Reinbek 1988/1990 (Erweiterte Ausgabe)

*Elternratgeber zum Thema Homosexualität, kompetent und einfühlsam geschrieben
und für alle geeignet, die mit lesbischen und schwulen Jugendlichen zu tun haben*

de Haan, Linda / Nijland, Stern:

König und König

Hildesheim 2001

*Bilderbuch über einen Kronprinzen, der nicht heiraten will, dafür aber seinen
Traumprinzen findet.*

Hartmann, Jutta:

Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht - Sexualität -
Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik

Opladen 2002

*Der Begriff "vielfältige Lebensweisen" umreißt Geschlecht, Sexualität und
Lebensform als diskursiv hervorgebracht und sensibilisiert für Uneindeutigkeiten und
fließende Übergänge. Die Studie beschreibt diskursive Konstruktionsmechanismen
und liefert Ansatzpunkte für eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen.*

Hartmann, Jutta e .a. (Hrsg.):

Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische
Perspektiven

Bielefeld 1998

*Der Sammelband dokumentiert theoretische und praxisorientierte Ergebnisse eines
pädagogischen Kongresses zum Thema Lebensformen und Sexualität.*

Hassenmüller, Heidi / Wiedemann, Hans Georg:

Warum gerade mein Kind? Interviews mit Eltern homosexueller Kinder.

Hintergründe und Analysen.

Düsseldorf 1998

In jeder Klasse

Lesbische und schwule Jugendliche in der Schule – Eine Studie aus den
Niederlanden

Broschüre von GEW Berlin und KomBi, Berlin 1995

Bezug: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Beuthstr. 6-8, 10117 Berlin

Kreuzsaler, Gabriele / da Cunha Machado, Mario Jorge

Eberhard, die `schwule Sau` - Eine Lerngeschichte für kleine und große Schweine,
zum Lachen und Nachdenken.

taormina verlag GmbH & Co. KG, Koblenz 1998

*Bilder- und Vorlesebuch, in dem die Begriffe lesbisch und schwul kindgerecht erklärt
werden und der Gebrauch von Schimpfworten thematisiert wird.*

Mehr als Freunde – Arkadastanda ileri

Eine Broschüre für Jungen

KomBi, Berlin 1996/97

Deutsch-türkische sexualpädagogische Jungenbroschüre mit integrativem Ansatz

Pah, Silvia / Schat, Joke:

Zusammengehören

Runmark 1994

Bildergeschichte für Kinder über eine Regenbogenfamilie. Ein Mädchen und ein Junge leben mit zwei Müttern.

Unser Kind fällt aus der Rolle

Über Geschlechtsrollen und sexuelle Orientierung

Broschüre der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung

Köln 1994/2000

Die Broschüre ist eigentlich für Eltern geschrieben, bietet jedoch so viel Basiswissen, daß sie für alle Interessierten sehr geeignet ist.

Was ist schlimmer – lesbisch oder schwul zu sein ?

Eine Broschüre zur Aufklärungs- und Bildungsarbeit mit Jugendlichen zum Thema „Gleichgeschlechtliche Lebensweisen“

KomBi, Berlin 1995/1997

In dieser Broschüre stellen wir die Konzeption unsere Jugendbildungsarbeit zum Thema Lebensformenpädagogik sowie praktische Erfahrungen, Methodik und Didaktik vor. In Interviews kommen Jugendliche und PädagogInnen zu Wort.

Wiedemann, Hans Georg:

Homosexuelle. Das Buch für homosexuell Liebende, ihre Angehörigen und ihre Gegner

Stuttgart 1995

Willhoite, Michael:

Papas Freund

Berlin 1994

Bildergeschichte für Kinder über eine Regenbogenfamilie. Ein Junge lebt mit einer Mutter und zwei Vätern.

Kontakt:

KomBi - Kommunikation und Bildung vom anderen Ufer

Kluckstr. 11

10785 Berlin - Mitte (Tiergarten)

Fon: 030 - 215 37 42

Fax: 030 - 26 55 66 34

Mail: komb11@yahoo.de

Homepage: www.kombi-berlin.de

Konflikt-KULTUR®

Soziale Kompetenz und Prävention

Das Fortbildungsprogramm im Überblick

Einen Großteil ihrer Zeit verbringen Kinder und Jugendliche an Schulen und anderen außerfamiliären Einrichtungen. Wenn ein Elternteil oder beide berufstätig sind, ist die primäre Bezugsperson, mit der die meiste Zeit verbracht wird, häufig nicht mehr ein Elternteil, sondern eine Erzieherin, ein Lehrer oder eine Sozialarbeiterin.

Ganztagsschulen, Schülerhorte und ein nachmittäglicher Terminstress von der Nachhilfe über den Sportverein bis zum Musikunterricht tragen mit zu dieser Situation bei.

Dies bedeutet, dass ein Großteil des **sozialen Lernens** nicht mehr in der Familie stattfinden kann, sondern außerhalb. Kinder und Jugendliche lassen ihre Konflikte und ihre **sozialen Bedürfnisse** nach

- Orientierung, Sicherheit, Struktur
- Zugehörigkeit, Zuwendung, Geborgenheit
- Einfluss, Beteiligung, Selbständigkeit,
- Anregung, Bewegung und Bildung
- Erfolg, Anerkennung, Respekt

nicht in der Wohnung zurück, sondern verlangen, dass darauf geantwortet wird – hier und jetzt von den Erwachsenen, mit denen sie zusammen sind. Positive Antworten auf diese Kernbedürfnisse von Heranwachsenden zu geben ist **Erziehung**. Hinzu kommt, dass im Zeitalter der Kleinst- und Kleinfamilien mit einem oder maximal zwei Kindern das gelingende Zusammenleben in einer Gruppe nicht mehr von der Familie vermittelt werden kann.

All dies stellt heute höhere Ansprüche an Erziehung und soziales Lernen in der Schule und anderen Einrichtungen und verlangt, dass die Vermittlung sozialer Kompetenzen zum Kernauftrag moderner Institutionen gehört. Erziehung und Bildung lassen sich nicht trennen. **Bildung ist integraler Bestandteil von Erziehung** und darf nicht auf Kosten der übrigen Kernbedürfnisse gehen. Nur sozialfähige Kinder sind lernfähige Kinder. Die Fähigkeit, sich an Regeln zu halten, Leistungsbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit und die Fähigkeit zur Selbstregulation sind notwendige Voraussetzungen für das Lernen in Gruppen und müssen ebenso systematisch, kontinuierlich und langfristig vermittelt werden wie Rechnen, Schreiben und Lesen. Über den späteren Erfolg im Leben entscheidet nicht nur das Einmaleins, sondern auch **die Fähigkeit**,

- **innere und äußere Konflikte konstruktiv zu lösen,**
- **sich bei Angriffen gewaltfrei zu wehren und**
- **sich in eine soziale Gemeinschaft integrieren zu können.**

So lernen Kinder und Jugendliche, die Herausforderungen ihrer Lebenswelt zu bewältigen, ohne sich selbst und andere zu verletzen und ohne sich mit Hilfe von Ideologien oder Suchtverhalten in eine „bessere“ Welt zu flüchten.

Spätere Ausbildungsverhältnisse scheitern in der Regel nicht daran, dass die Auszubildenden nicht wissen, wie man den Taschenrechner bedient. Sie scheitern daran, dass sie nicht gelernt haben, pünktlich und verlässlich zu sein, dass sie nicht

gelernt haben, sich in eine Sozialstruktur einzuordnen und Konflikte mit Vorgesetzten und Kollegen fair auszutragen, und dass sie nicht gelernt haben, mit Kritik, Misserfolgserlebnissen, Leistungsanforderungen und Langeweile umzugehen. Spätere Beziehungen und Ehen scheitern nicht daran, dass die Beteiligten keinen gepflegten Dialog über Goethe und Schiller halten können, sondern daran, dass das Einfühlungsvermögen verkümmert ist und Kommunikationstechniken und Konfliktlöserituale fehlen. Eine demokratische Gesellschaft ist nicht dadurch gefährdet, dass ihre Mitglieder nicht alle Hauptstädte der Bundesländer aufzählen können, sondern dadurch, dass sie nicht gelernt haben, sich als verantwortlichen Teil einer Gemeinschaft zu begreifen, und dass sie nicht gelernt haben, sich einzumischen und sich gegen Missstände, Ungerechtigkeiten und Gewalt zu wehren.

Doch in vielen Fällen werden Kinder und Jugendliche mit diesen Lernaufgaben allein gelassen. Einerseits verlangt eine sich immer schneller ändernde und komplexere Welt mit immer mehr Wahlmöglichkeiten und immer weniger Gewissheiten eine hohe soziale Kompetenz, auf der anderen Seite findet sich niemand, der diese – zugegeben anstrengende und mühsame – Aufgabe übernehmen möchte. Die Eltern schieben die Schuld auf die Schule, und die Schule gibt den Eltern die Schuld. Bei diesem „Schwarzer-Peter“-Spiel wird häufig vergessen, dass Kinder und Jugendliche die Leidtragenden sind.

An Schulen wird diese Situation noch durch zusätzliche soziale Belastungen verschärft. Schüler, die nicht gerne in die Schule gehen, kommen dort schon resigniert oder mit einem hohen Aggressionspotential an. Sie unterliegen dem **Zwangskontext** der Schulpflicht:

- Sie sind in einer Schulklasse mit Gleichaltrigen zusammen, die sie sich nicht selbst ausgesucht haben.
- Sie werden mit dem ungewohnten Verhalten der Mitschüler konfrontiert, die einen anderen Erziehungsstil kennen als sie selbst oder aus einem anderen Land mit anderen Werten und Normen kommen.
- Sie müssen in der Schule Dinge tun, die nicht immer Spaß machen, sondern auch mit Leistung und Anstrengung verbunden sind.
- Und sie werden mit Leistungsbewertungen und den damit verbundenen Frustrationen konfrontiert.

All diese Lebensumstände haben zur Folge, dass Schulen, aber auch andere Einrichtungen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, heute vermehrt mit sozialen Defiziten, Verhaltensauffälligkeiten, Gewalt und Konflikten belastet sind. Institutionen, die ihren „Schützlingen“ ein lebenswertes Umfeld und die Voraussetzungen für effektives Lernen schaffen wollen, müssen Antworten auf diese Herausforderungen finden.

Dazu tragen wir mit dem Fortbildungsprogramm Konflikt-Kultur bei. Für die häufigsten Konfliktsituationen bieten wir Fortbildungen an, die darauf zielen, diese **Konflikte zu nutzen, um** durch ihre konstruktive Bearbeitung

- **soziale Fähigkeiten zu vermitteln,**
- **primärpräventiv zu wirken und**
- **einen Beitrag zur Organisationsentwicklung zu leisten.**

Wir unterstützen Fachkräfte und Eltern darin, professionell mit Konflikten zu arbeiten, denn mit Konflikten zu arbeiten heißt Kinder, Jugendliche und Erwachsene sowie die Familien und Einrichtungen in denen Sie leben und arbeiten, zukunftsfähig zu machen. **Wer Heranwachsenden einen konstruktiven Beziehungs- und Erziehungsstil vorlebt, sorgt dafür, dass eine kompetente Paar- und Elterngeneration heranwächst.**

Konflikte erscheinen so in einem neuen Licht. Sie werden nicht mehr nur als nervige Störungen wahrgenommen, sondern auch als wertvolle Gelegenheiten zum Training sozialer Verhaltensweisen und zur konstruktiven Erziehung. **Konflikte sind Chancen**, mit deren Hilfe Kinder und Jugendliche ihre emotionale Intelligenz entwickeln können und das beste „Unterrichtsmaterial“ für das Schulfach „Soziales Lernen“. Es liegt an uns. Wir entscheiden, ob wir Konflikte als wertloses „Stroh“ betrachten, oder ob wir es zu „Gold“ spinnen und unseren Kindern und Jugendlichen einen wertvollen Schatz mit auf den Weg geben.

Ziele

1. Förderung von **Schlüsselqualifikationen** bei Kindern und Jugendlichen, insbesondere deren soziale Kompetenz und emotionale Intelligenz.
2. Vermittlung von Methoden zur **konstruktiven Konfliktlösung**.
3. Stärkung der **Erziehungskompetenz** von Erwachsenen, **Arbeitszufriedenheit** und **Burnout-Prävention**.
4. Nachhaltige **Organisations- und Schulentwicklung**.
5. **Stärkung von Schutzfaktoren** und **Minimierung von Risikofaktoren** bei Kindern und Jugendlichen und damit die Verhinderung und Reduzierung von Gewalt, Fremdenfeindlichkeit, Suchtverhalten, sozialem Rückzug und anderen Verhaltensauffälligkeiten.

Zielgruppen

- **Fachkräfte** aus den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Erziehung und Ausbildung (z.B. Lehrer, Sozialarbeiterinnen, Ausbilder, Erzieherinnen, Gruppenleiter usw.)
- **Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene**
- **Eltern**

Fortbildungsorte

Die Fortbildungen finden statt

- in Schulen, Jugendhäusern und Jugendtreffs
- in Ausbildungsstätten, Betrieben, Jugendhilfeeinrichtungen, Horten, Kindertagesstätten, Kindergärten, Vereinen usw.
- in Fortbildungseinrichtungen

Fortbildungsangebote

Jede Einrichtung stellt aus folgenden Bausteinen ein „Fortbildungspaket“ zusammen, das ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten entspricht:

FORTBILDUNGSMODUL 1

Wenn zwei sich streiten – hilft ein Dritter!

Mediation und Streitschlichtung

Viele Konflikte, beispielsweise an Schulen, spielen sich zwischen einzelnen Kindern oder Jugendlichen ab. Die Schüler kennen sich meistens. Eine Partei beginnt mit einem absichtlichen oder unabsichtlichen, häufig als Spaß deklarierten Übergriff. Die andere Partei revanchiert sich, aus Spaß wird Ernst und am Ende sind beide Seiten verletzt und sauer. Meist geht es dabei um Rempeler oder um andere wahrgenommene Provokationen, um ein weggenommenes Mäppchen oder einen kaputten Bleistift, um Schimpfwörter und Beleidigungen, um verratene Geheimnisse und missbrauchtes Vertrauen, um üble Nachrede oder darum, dass jemand „angeschwärzt“ oder bloßgestellt und ausgelacht wurde.

Ein Beispiel aus einer fünften Klasse, zu Unterrichtsbeginn, nach einer Pause (Namen geändert): *„Frau Müller, Frau Müller, Maria hat mir einfach so das Mäppchen auf dem Fußboden ausgeschüttet und jetzt ist mein Bleistift abgebrochen.“* Maria gibt vielleicht zu, dass sie das Mäppchen ausgeschüttet hat, aber nur, *„weil Max mich die ganze Zeit geärgert hat und Schnuckiputz zu mir gesagt hat!“* Max gibt vielleicht zu, dass er Schnuckiputz gesagt hat, *„aber nur weil ...!“*

Beide sind grundsätzlich an einer Lösung interessiert, kommen aber nicht aus der Eigendynamik ihrer **Eskalationsspirale** heraus. Da jeder denkt, der andere sei schuld und jeder in seiner Schmollecke verharrt und auf den ersten Schritt des Gegenübers wartet, findet keine Versöhnung statt. Beide Seiten reagieren empfindlich, und beim geringsten Anlass geht alles wieder von vorne los. Der Streit eskaliert und endet in einer Gewaltspirale, weil jeder in seinen Gefühlen verletzt ist und sich rächen möchte. Jeder ist in seiner Sicht der Dinge gefangen und sucht die Schuld beim anderen. Weil keiner bereit ist, als erster auf den anderen zuzugehen, können Missverständnisse nicht geklärt werden und die Fronten verhärten sich.

Bei dem oben dargestellten Streit geht es aus der Sicht der Erwachsenen um eine Kleinigkeit. Dies darf jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass das dargestellte Grundmuster des Konflikts für die meisten Streitereien gilt – auch zwischen Erwachsenen. Der Streitgegenstand ändert sich vielleicht, aber die Konfliktdynamik und die Schwierigkeit der Versöhnung bleibt dieselbe .

Wenn Erwachsene den Konflikt in der Klasse aufgreifen, kostet es Zeit und eigentlich ist es auch kein Konflikt der Klasse, sondern ein Einzelkonflikt mit beidseitigem Konfliktanteil. Max und Maria haben beide ihren Teil zur Eskalation beigetragen. Die Frage nach der „Henne und dem Ei“ führt auch nicht weiter und nach einem schnellen „Richterspruch“ fühlt sich mindestens einer, meistens jedoch beide, ungerecht behandelt. Diese Form der Lösung trägt dann bereits den Keim für eine neue „Vergeltungsrunde“ in sich.

In solchen Fällen brauchen Kinder und Jugendliche ein festgelegtes **Konfliktlöseritual**, wo sie mit Hilfe eines Vermittlers (Mediator) lernen,

- ein förderliches Gesprächsklima zu schaffen,

- sich konstruktiv auseinander zu setzen und zu kommunizieren,
- Einfühlungsvermögen und Selbstverantwortung zu entwickeln,
- fair zu verhandeln und gemeinsam Lösungen zu finden, die für alle Beteiligten akzeptabel sind,
- verlässlich zu sein.

Die Mediation oder Streitschlichtung ist ein solches Konfliktlöseritual.

Die Mediation ist kein Gerichtsverfahren. Es geht nicht um Sieg und Niederlage oder darum, dass es einen Gewinner und einen Verlierer gibt. Es geht nicht darum wer Recht hat oder wer Recht bekommt. Es geht nicht darum DIE Wahrheit herauszufinden oder wer Schuld hat oder schuldig ist. Es geht um die gemeinsame Suche nach Lösungen, mit denen die Konfliktparteien einverstanden sein können.

Mediation eignet sich nicht nur bei Konflikten zwischen Kindern und Jugendlichen, sondern auch

- bei Konflikten zwischen Beteiligten unterschiedlicher Kulturen (interkulturelle Mediation),
- bei generationenübergreifenden Konflikten (z. B. bei Konflikten zwischen Lehrern und Schülern),
- bei Konflikten zwischen Erwachsenen (z. B. zwischen Lehrern oder zwischen Lehrern und Eltern).

In einem ersten Schritt bilden wir Erwachsene zu Mediatoren aus, die dieses Verfahren dann in der jeweiligen Schule oder Einrichtung anbieten.

Nicht alle, aber viele dieser Konflikte können auch ausgebildete Jugendliche vermittelnd lösen. **In einem zweiten Schritt bilden deshalb die erwachsenen Mediatoren, mit oder ohne unsere Unterstützung, Jugendliche zu Streitschlichtern oder Konfliktlotsen aus.** Diese Schüler bieten sich dann anderen Schülern als neutrale Vermittler an.

An **Grundschulen** werden keine Schülerstreitschlichter ausgebildet. Hier trainieren die Lehrerinnen die einzelnen Konfliktlösungsschritte so lange mit der Klasse, bis sie den Konfliktparteien den Auftrag geben können: *„Ich möchte, dass ihr für euren Streit eine Lösung sucht, ihr wisst ja, wie es geht, und nächste Stunde sagt ihr mir, wie ihr euch geeinigt habt!“*

Die Aufgabe der jugendlichen **Streitschlichter oder Konfliktlotsen** besteht darin, für eine konstruktive Gesprächsatmosphäre zu sorgen, in der die Konfliktparteien, ohne Unterbrechungen und Beleidigungen, ihre Sicht der Dinge schildern können. Dabei werden Missverständnisse und die gegenseitige Mitverantwortung am Streit geklärt. Meist entwickelt sich dabei das gegenseitige Verständnis, und die Konfliktparteien sind bereit, einen Schritt aufeinander zuzugehen. Durch Fragen wie: *„Was wünschst du dir vom anderen“* und *„Was bist du selbst bereit zu tun, um den Streit zu beenden?“* werden Lösungsvorschläge gesammelt und so lange miteinander verhandelt, bis eine schriftliche Vereinbarung formuliert werden kann, die die Beteiligten unterschreiben.

Vorteile des Konfliktlotsenmodells

1. Kinder und Jugendliche übernehmen selbst Verantwortung für die gewaltfreie Lösung von Konflikten.

2. Sie lernen untereinander, wie Konflikte konstruktiv gelöst werden können.
3. Erwachsene werden im Erziehungsalltag entlastet.
4. Das soziale Klima an der entsprechenden Einrichtung oder Schule verbessert sich, die Zahl eskalierender und schwerer Konflikte sinkt.
5. Die Streitschlichter bilden eine eigene sozialkompetente Peer-Gruppe mit Vorbildcharakter, und sie beeinflussen ihre private Gleichaltrigengruppe positiv.

Neben unserer **Ausbildungstätigkeit** bieten wir Schulen und anderen Einrichtungen auch die Möglichkeit, uns zur **Supervision** einzelner Fälle und als **externe Mediatoren** für einzelne Konfliktfälle anzufordern. Sinnvoll ist diese externe Leitung insbesondere bei komplexen und festgefahrenen Konflikten, bei Konflikten zwischen Schülern und Lehrern und bei Konflikten zwischen Erwachsenen, beispielsweise zwischen Lehrern, zwischen Schulleitung und Lehrern oder Eltern und Lehrern.

Einrichtungen, die bereits Erfahrung mit Mediation und Streitschlichtung haben, bieten wir **Aufbau- und Supervisionskurse** an.

Mediation

Übersicht

1. Einleitung: Niemand wird verurteilt

Es gibt keinen Richter.

Aber es gibt Regeln.

2. Klärung: Ein Konflikt – zwei Wahrheiten

Worum geht es? Was ist aus deiner Sicht passiert?

→ Jeder hat seine eigene Sicht der Dinge.

Was bedeutet das für dich, was hat dich geärgert oder verletzt?

→ Jeder ist auf seine Art verletzbar.

3. Lösung: Jeder macht den ersten Schritt

Was wünschst du dir vom anderen?

Was bist du selbst bereit zu tun?

Gemeinsam Wiedergutmachungen und Lösungen finden:

→ Jeder darf gewinnen.

4. Vereinbarung: Abmachungen gelten

Wer macht was, wann und wo?

FORTBILDUNGSMODUL 2

Das machst du wieder gut!

Täter-Opfer-Ausgleich

Ein Großteil der Konflikte zwischen einzelnen Kindern und Jugendlichen sind Beziehungskonflikte mit einem beidseitigen Konfliktanteil und können mit Hilfe der Mediation gelöst werden. Jeder hat seinen Teil zum Konflikt beigetragen, jeder hat zu gewaltsamen Mitteln gegriffen, und jeder leistet deshalb – mit Hilfe eines neutralen Vermittlers – seinen Beitrag zur Konfliktlösung.

Doch es gibt auch Konflikte, bei denen klar zwischen Täter und Opfer unterschieden werden kann. Wenn beispielsweise ein Achtklässler einem Fünftklässler, den er überhaupt nicht kennt, aus dem zweiten Stock auf den Kopf spuckt, weil dieser gerade „zufällig“ unten vorbeilief, so kann man klar zwischen Aggressor und Geschädigtem unterscheiden. Doch wie soll sich der Fünftklässler verhalten? Wenn er sich mit seinen „Kumpels“ am Achtklässler rächt, muss er damit rechnen, dass der Konflikt eskaliert und mit einer Schulstrafe für ihn selbst endet, wenn er dabei erwischt wird. Wenn er nicht reagiert, bestärkt er den Achtklässler in seinem Verhalten und bleibt „auf seiner Wut sitzen“. Wenn er einen Lehrer einschaltet, kommt es, wenn er Glück hat, zu einer Schulstrafe, die weder den Täter verändert, noch ihm als Opfer etwas bringt.

Auch die Mediation ist in diesem Fall nicht das geeignetste Mittel zur Konfliktlösung. Denn sie setzt auf die freiwillige Lösungsbereitschaft beider Konfliktparteien, auf die Neutralität des Vermittlers und auf eine Lösung, mit der beide Parteien einverstanden sind. In unserem Fall braucht es **ein Verfahren, das für den Täter verpflichtend ist, das eine klare Werthaltung des Leiters ermöglicht und dem Täter etwas abverlangt, auch gegen seinen Willen**. Die Opfer wiederum müssen lernen, dass sie kein Recht auf Zurückschlagen, aber ein **Recht auf Wiedergutmachung** haben. Sie müssen lernen, sich gewaltfrei zu wehren.

Das geeignetste Verfahren hierzu ist der Täter-Opfer-Ausgleich (TOA), der von uns speziell für Schulen und andere Einrichtungen entwickelt wurde. Er darf nicht mit dem gleichnamigen Verfahren in der Jugendgerichtshilfe verwechselt werden und wird von einigen Einrichtungen, die unsere spezielle Variante des Täter-Opfer-Ausgleichs anwenden, auch „Wiedergutmachungsverfahren“ genannt.

Der Täter-Opfer-Ausgleich eignet sich für alle Arten und Fälle einseitiger Gewaltanwendung. Zur Gewalt zählen nicht nur seelische und körperliche Attacken, sondern auch Eigentumsdelikte wie Diebstahl und Sachbeschädigungen. Je schwerer die Tat, je weniger Beziehung zwischen Täter und Opfer, je eindeutiger das „Schuldkonto“ verteilt ist und je klarer und eindeutiger die Informationen über den Tathergang sind, desto mehr spricht für den Täter-Opfer-Ausgleich und gegen die Mediation.

Eine besondere Zielgruppe sind die **Mehrfachtäter**. Während die meisten Kinder und Jugendlichen nur vorübergehend oder in ganz bestimmten Situationen Gewalt anwenden, entwickeln sich einige wenige (je nach Einrichtung oder Schultyp zwischen 3–5%) zu sogenannten **Intensivtätern**, die Gewalt bejahen und häufig anwenden. Intensivtäter, die sich auch zu Gruppen mit oder ohne ideologischen Hintergrund zusammenschließen, brauchen immer wieder den „Kick“ der Gewalt und

die Angst des Opfers, um sich kurzfristig „lebendig“ und überlegen zu fühlen. Sie stabilisieren damit vorübergehend ihr schwaches Selbstwertgefühl. Für diese Täter ist Gewalt zur Droge geworden. Um Schuldgefühle abzuwehren und die Verantwortung für die Tat abzulehnen, haben diese Kinder und Jugendlichen einerseits **„verlernt“, sich in andere hineinzusetzen** und deren Leid zu spüren, und andererseits **gelernt, massive Verharmlosungen und Rechtfertigungen einzusetzen**. Im Rahmen von Hass-Kriminalität wird beispielsweise die gegnerische Gruppe abgewertet und „entmenschlicht“.

Einige Erziehungsfehler begünstigen diese Entwicklung, die sich, wie bei anderen Verhaltensauffälligkeiten auch, nicht plötzlich, sondern allmählich vollzieht:

- Häufig wird bei „Kleinigkeiten“ weggesehen, in der Hoffnung, sich dadurch die anstrengende Auseinandersetzung mit den Heranwachsenden sparen zu können. Für den Täter lohnt sich sein Verhalten also viele Male, bevor etwas geschieht.
- Wenn dann endlich reagiert wird, verstreicht meistens zuviel Zeit zwischen der Tat und der Konsequenz darauf. Zwischen der Tat und dem Preis, den der Täter dafür zu zahlen hat, kann von diesem kein Zusammenhang mehr hergestellt werden.
- Die Konsequenz selbst bleibt oft unpersönlich und unangemessen gering, beispielsweise, wenn Versicherungen den Schaden übernehmen. Unterm Strich lohnt sich Gewalthandeln also.
- Die persönliche Konfrontation mit der Tat und (da es bei den meisten Taten auch ein Opfer gibt) mit dem Opfer bleibt aus. Die Folgen der Tat können nicht erlebt werden. Es kann keine Betroffenheit entstehen. Einfühlungsvermögen geht verloren.
- Eine schlimme Kindheit, das soziale Milieu, die ethnische Herkunft, eine durchgemachte Nacht, Alkohol und Drogenkonsum gelten als Entschuldigungen und mildernde Umstände. Dieses falsche Verständnis macht Täter zu Profis in Sachen Rechtfertigungen und Verharmlosungen.

Schulen und andere Einrichtungen können gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen mit dem Täter-Opfer-Ausgleich eine unmissverständliche, für alle sichtbare und wirkungsvolle Antwort geben und ihren „Schützlingen“ ermöglichen, sich gewaltfrei zu wehren. Strafen allein sind keine Lösung, da sie keine Antwort auf die fehlende Empathiefähigkeit der Täter und ihre massiven Rechtfertigungs- und Verharmlosungsstrategien geben und damit keine dauerhaften Verhaltensänderungen erlauben.

Der TOA wird ausschließlich von Erwachsenen geleitet und ist für die Täterin oder den Täter verpflichtend, denn der TOA ist ein Teil des Maßnahmenkatalogs der jeweiligen Einrichtung oder Schule. Jede Form der Gewalt, auch seelische Gewalt und Diebstahl, wird verhandelt. Der Täter sitzt dem Opfer gegenüber, er wird mit ihm und seinem Erleben konfrontiert. Bei Sachbeschädigungen steht eine Person stellvertretend für die Sache. Verharmlosungen und Rechtfertigungen werden konsequent zurückgewiesen.. Der Täter muss sich mit der Perspektive und dem Erleben des Opfers auseinandersetzen, und er muss eine persönliche Wiedergutmachung leisten.

Im Vordergrund des TOA stehen das Opfer und die Opfergerechtigkeit. Die wichtigste Frage lautet: **Wie kann der Schaden, den das Opfer oder die Einrichtung erlitten hat, durch eine angemessene und persönliche Leistung des Täters wieder gut gemacht werden?**

Grundsätzlich gilt:

- Jeder ist für sein Verhalten verantwortlich.
- Es gibt ein Recht auf Gefühle, z. B. auf Wut und Hass, aber es gibt kein Recht auf Gewalt.
- Es gibt andere Arten sich zu wehren – außer Gewalt.
Wer verletzt wurde hat ein Recht auf Wiedergutmachung, aber nicht auf Gewalt.

Vorteile des Täter-Opfer-Ausgleichs

1. Das Opfer lernt, sich konstruktiv zu wehren und seine Angst vor dem Täter zu überwinden. Es gewinnt wieder **Selbstvertrauen**.
2. Das Opfer erlebt, dass man sich nicht nur um den Täter kümmert. Es erfährt **Opfergerechtigkeit**, indem es eine persönliche Wiedergutmachung einfordert.
3. Dem Täter werden die Folgen der Gewalt zugemutet. Durch die Konfrontation mit der Opferperspektive lernt der Täter allmählich, sich in die Opfer hineinzuversetzen. Das wachsende **Einfühlungsvermögen** hemmt weitere Gewalt wirkungsvoll.
4. Der Täter wird für sein Verhalten verantwortlich gemacht. Er zahlt einen Preis dafür und lernt, dass sein Verhalten persönliche **Konsequenzen** hat.
5. Die engagierte, faire und konstruktive Auseinandersetzung mit dem Täter zeigt diesem, dass er als Person ernstgenommen und **wertgeschätzt**, Gewalthandeln aber unter keinen Umständen toleriert wird. Es wird konsequent zwischen Person und Verhalten unterschieden.
6. Alle können sehen, dass den Opfern wirklich geholfen wird. Der Mut, sich gegen Gewalt zu wehren, wächst. Es entsteht ein Klima der **Sicherheit**.

Ausgebildet werden nur Erwachsene. Neben unserer Ausbildungstätigkeit bieten wir Schulen und anderen Einrichtungen auch die Möglichkeit, uns als professionelle Leiter für einzelne TOA-Fälle und als Supervisoren anzufordern.

Fortbildungsmodalitäten

Mediation und Täter-Opfer-Ausgleich

Fortbildungsmodul 1 und 2 bilden in der Regel ein Fortbildungspaket im Umfang von 60–80 Stunden, verteilt auf ein Jahr. Grundsätzlich jedoch kann sowohl die Mediation als auch der Täter-Opfer-Ausgleich als gesonderte Fortbildung durchgeführt werden. Es besteht auch die Möglichkeit, dass sich zwei oder mehr Schulen oder Einrichtungen zusammenschließen und ein gemeinsames Fortbildungsteam stellen. Die Anerkennung der Ausbildung durch den Bundesverband für Mediation (BM) ist möglich.

Viele Schulen, die bereits die Mediation eingeführt haben, leiden darunter, dass diese Konfliktlösungsmöglichkeit häufig einen Projektcharakter besitzt, wenig frequentiert wird und ohne das Engagement einiger weniger „sterben“ würde. Wir legen daher unser besonderes Augenmerk darauf, dass Mediation und Täter-Opfer-Ausgleich einen festen Stellenwert im Alltag einer Schule oder Einrichtung erhält und nachhaltig in deren Struktur verankert wird. **Mediation und Täter-Opfer-Ausgleich werden Teil der Organisations- oder Schulentwicklung und haben einen Einfluss auf das gesamte Arbeits- und Sozialklima der entsprechenden Schule oder Einrichtung.**

Im Folgenden präsentieren wir die Struktur des Täter-Opfer-Ausgleichs in der Übersicht und eine Gegenüberstellung der wesentlichsten Unterschiede zwischen Mediation und TOA:

Täter-Opfer-Ausgleich

Übersicht

1. Auf Nummer sicher gehen
Den Täter-Opfer-Ausgleich vorbereiten.
2. „Schluss mit lustig!“
Eine emotionale Erfahrung vermitteln.
3. Dem Opfer eine Stimme geben
Mit der Opferperspektive und den Folgen der Tat konfrontieren.
4. „Ich hab’ ja nur . . .“
Keine Rechtfertigungen und Verharmlosungen dulden.
5. Die Suppe auslöffeln lassen
Eine persönliche Wiedergutmachung verlangen, aber keine Einsicht.

Täter-Opfer-Ausgleich

Unterschiede zur Mediation/Streitschlichtung

| Täter-Opfer-Ausgleich | Mediation/Streitschlichtung |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Wird nur von Erwachsenen geleitet. | <ul style="list-style-type: none">• Wird von Schülern und Erwachsenen geleitet. |
| <ul style="list-style-type: none">• Ist eine verpflichtende Schulmaßnahme. | <ul style="list-style-type: none">• Ist ein Angebot der Schule. |
| <ul style="list-style-type: none">• Vorinformationen sind nötig. | <ul style="list-style-type: none">• Ist ohne Vorinformation machbar. |
| <ul style="list-style-type: none">• Parteilichkeit und Werte-Bewusstsein. | <ul style="list-style-type: none">• Neutralität – Allparteilichkeit – Fairness. |
| <ul style="list-style-type: none">• Eine Wiedergutmachung wird eingefordert. | <ul style="list-style-type: none">• Die Lösung ist freiwillig. |
| <ul style="list-style-type: none">• Einseitige Wiedergutmachung. | <ul style="list-style-type: none">• Gegenseitige Wiedergutmachung. |

An einem Strang ziehen!

Kindern und Jugendlichen gemeinsam Werte, Arbeitshaltungen und soziale Spielregeln vermitteln

Der Alltag an Schulen und anderen Einrichtungen ist nicht nur geprägt von täglichen Konflikten zwischen einzelnen Kindern und Jugendlichen mit gegenseitiger oder einseitiger Gewaltanwendung, die im Rahmen von Mediation und Täter-Opfer-Ausgleich zu lösen sind. Viele Konflikte entstehen auch im Zusammenhang mit der Gruppensituation, in der sich die Kinder und Jugendlichen befinden. An Schulen beispielsweise gibt es sowohl Konflikte zwischen den Lehrern und Schülern einer Klasse als auch Gruppenkonflikte, an denen mehr als zwei Schüler einer Klasse beteiligt sind. **Voraussetzung für gelingendes Zusammenleben, Arbeiten, Lernen oder Unterrichten ist der professionelle Umgang mit Gruppenkonflikten und die Wahrnehmung von Leitung.**

Da diese Konflikte und Auseinandersetzungen viel Kraft kosten und die Arbeitszufriedenheit erheblich beeinträchtigen können, stellt sich die Frage, wie mit minimalem Aufwand eine maximale Wirksamkeit erreicht werden kann? Die Antwort ist: Indem beispielsweise alle Lehrer und Lehrerinnen, die in einer Klasse unterrichten, diese **gemeinsam führen und einheitliche Grenzen setzen**. Dasselbe gilt für die Mitarbeiterinnen anderer Einrichtungen.

Kindern und Jugendlichen Grenzen zu setzen erfordert eine klare Haltung und konsequentes Handeln.

1. Im ersten Schritt geht es darum, Heranwachsenden klare und überprüfbare **Grenzen zu setzen**. Grenzen oder Regeln wirken wie Rituale. Sie geben Orientierung und Sicherheit. Sie reduzieren die Komplexität der Welt und machen sie berechenbar und überschaubar. Indem wir Grenzen setzen, sagen wir dem Kind oder Jugendlichen: *Du bist uns nicht egal, wir halten und beschützen dich*. Nur wenn Kindern zunächst Grenzen von außen gesetzt werden, sind sie später in der Lage, sich selbst Grenzen zu setzen. Damit erwerben sie die Fähigkeit zur Selbstkontrolle – eine entscheidende Fähigkeit auf dem Weg zum Erwachsenwerden.
2. Regeln sind nur dann wirkungsvoll, wenn ihre Einhaltung belohnt wird und ihre Überschreitung Konsequenzen hat. Beim **Grenzen durchsetzen** sind zwei Dinge besonders wichtig. Bei jeder Regelverletzung muss nicht nur möglichst schnell, sondern auch konsequent reagiert werden. Grundsätzlich gilt es, Kinder und Jugendliche mit all ihren Gefühlen und Bedürfnissen anzunehmen, nicht aber jedes Verhalten. Dies könnte beispielsweise wie folgt zum Ausdruck kommen: *Es ist in Ordnung wütend zu sein, aber deswegen darfst du andere noch lange nicht beleidigen*. Dieser „Spagat“ zwischen persönlicher Wertschätzung und konsequentem Handeln bei Regelverstößen ist nicht einfach. Er macht den Unterschied zu demütigenden Strafen und einem autoritären Erziehungsstil.
3. Oft schonen wir Kinder und Jugendliche vor den Folgen ihrer Taten. Versicherungen übernehmen den Schaden, die persönliche Konfrontation mit dem Opfer bleibt dem Täter erspart, eine durchgemachte Nacht, Volltrunkenheit und Drogenkonsum gelten als mildernde Umstände. Eine falsch verstandene Verständnispädagogik trägt zu diesem „Schutzraum“ bei, indem sie die Ursachenforschung in den Vordergrund rückt und eine schlimme Kindheit und das soziale Milieu als Entschuldigungen gelten lässt. Um jeden Täter wird intensiv gerungen, die Opfer fühlen sich oft im Stich gelassen. Eine Verständnispädagogik

ist wichtig, sie kann dazu führen, dass jungen Tätern und ihren Eltern wichtige Hilfestellungen gegeben werden. Im direkten Verhalten gegenüber Kindern und Jugendlichen ist jedoch eine konsequente **Verantwortungspädagogik** gefragt, die ihnen etwas zumutet, die sie die Konsequenzen ihres Verhaltens spüren lässt und eine persönliche Wiedergutmachung fordert. Wenn wir Kindern und Jugendlichen die Verantwortung für ihr Verhalten geben, sagen wir ihnen indirekt: *Wir nehmen dich ernst. Wir trauen dir etwas zu.* Dies macht Kinder und Jugendliche stolz auf sich selbst, es macht sie selbstbewusst und gibt ihnen das befriedigende Gefühl der Selbstverantwortung.

4. Kindern und Jugendlichen Grenzen zu setzen erfordert Kraft, Standfestigkeit und vor allem **Rollenklarheit**. Erwachsene repräsentieren das Bestehende und eine gewisse Ordnung. Es ist das Recht der Kinder und Jugendlichen, sich dagegen aufzulehnen, um die Festigkeit und Sinnhaftigkeit dieser Grenzen zu überprüfen. Sie haben das Recht, uns „aufzuregen“, und wir haben die Pflicht, uns aufregen zu lassen. „Motzen“ gehört zum Spiel. Wenn Erwachsene Angst vor Ablehnung haben, sich beliebt machen wollen oder die Generationengrenze nicht respektieren, werden sie aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen schwach und erpressbar und verlieren deren Respekt.

Während es bei Einzelkonflikten darum geht, dass Kinder und Jugendliche lernen, sich konstruktiv zu streiten und zu wehren, dass sie Konfliktlösungsrituale lernen und ihre Konfliktkompetenz stärken, geht es bei Gruppen- und Klassenkonflikten um die Entwicklung, Förderung und Stärkung der **Teamkompetenz** sowohl auf Seiten der Kinder und Jugendlichen als auch auf Seiten der Erwachsenen. Hierzu werden andere Methoden als die Mediation und der Täter-Opfer-Ausgleich benötigt.

Thematisch gliedert sich die Fortbildung in zwei Bereiche. Im ersten Bereich (Regeln des Zusammen-Arbeitens) lernen Erwachsene, wie sie gemeinsam in der Gruppe oder Klasse eine **konstruktive Arbeitsatmosphäre** schaffen können. Im zweiten Bereich (Regeln des Zusammen-Lebens) geht es darum, wie Kinder und Jugendliche von Erwachsenen darin unterstützt werden können, sich in ihrer Klasse oder Gruppe eine **Wohlfühlatmosphäre** zu schaffen:

FORTBILDUNGSMODUL 3

Das erwarte ich von dir!

Regeln des Zusammen-Arbeitens

In der Schule haben die meisten Konflikte zwischen Lehrern und Schülern damit zu tun, dass Lehrerinnen keine Kinderparty veranstalten, sondern Anforderungen an Schüler stellen und Ziele erreichen müssen und dass sie die Verantwortung für eine Klasse haben und diese führen müssen. Schüler müssen lernen, pünktlich und aufmerksam zu sein, nicht dazwischenzureden und ihr Arbeitsmaterial mitzubringen. Sie müssen Werte und Arbeitshaltungen lernen und sie müssen lernen, ihr Verhalten zu kontrollieren. Dieselben Lernschritte müssen Kinder und Jugendliche auch in anderen Einrichtungen bewältigen.

Die Fortbildungsteilnehmer

- entwickeln gemeinsam mit ihren Kolleginnen und Kollegen einheitliche Regeln des Zusammen-Arbeitens,
- trainieren, mit Hilfe einer speziellen „STOPP-Regel“, den Umgang mit (Unterrichts-) Störungen,
- lernen effektive Ruhe- und Aufmerksamkeitsregeln kennen,
- einigen sich auf einheitliche Vorgehensweisen und Konsequenzen bei Regeleinhaltungen und Regelverletzungen,
- lernen diese Regeln konsequent durchzusetzen, ohne zu einem bestrafenden oder autoritären Erziehungsstil greifen zu müssen,
- lernen den Unterschied zwischen Verständnis- und Verantwortungspädagogik kennen und entwickeln eine professionelle Rollenklarheit.

FORTBILDUNGSMODUL 4

Bei STOPP ist Schluss!

Regeln des Zusammen-Lebens

In jeder Gruppe oder Klassengemeinschaft kommt es unweigerlich zu Interessensgegensätzen, Geschlechterkämpfen, Hierarchiegerangel, Rollenverteilungen und Koalitionen. Und bei der „Wahl der Waffen“ können Kinder und Jugendliche grausam und erfinderisch sein. Da wird ausgelacht und gehänselt, beschimpft und beleidigt, ausgegrenzt, getreten und geschlagen. Es gibt Anführerinnen und Anführer – wir nennen sie Meinungsmacher –, die eine ganze Gruppe oder Klasse negativ oder positiv beeinflussen können. Es gibt kleine „Gangs“, die andere terrorisieren, und manche Kinder oder Jugendliche werden zu Clowns, Außenseitern, Sündenböcken oder schwarzen Schafen.

Aus diesen Konflikten müssen Kinder und Jugendliche lernen, dass jede Gemeinschaft nur mit sozialen Spielregeln bzw. Regeln des Zusammen-Lebens funktioniert. Dabei geht es um Fragen wie: Was ärgert und stört uns immer wieder? Was brauchen wir, um uns miteinander sicher und wohl zu fühlen? Wo hören meine individuellen Rechte auf (*ich wollte doch nur meinen Spaß haben*) und wo beginnen die Rechte des anderen (*ja, aber nicht auf meine Kosten*)?

Die Fortbildungsteilnehmer lernen,

- wie sie die Sozialstruktur einer Klasse oder Gruppe „lesen“ und wie sie mit Gruppenkonflikten und Außenseitern arbeiten können,
- wie sie, mit den Kindern und Jugendlichen zusammen, verbindliche und funktionierende Regeln des Zusammen-Lebens erarbeiten können,
- wie sich Kinder und Jugendliche mit einer speziellen „STOPP-Regel“ gewaltfrei gegen Grenzüberschreitungen von Gruppen- oder Klassenmitgliedern wehren können und wie sie damit „Petzereien“, eskalierende Konflikte und kleinere Konflikte, die Kinder und Jugendliche auch allein lösen können, „vom Tisch“ bekommen.
- wie Kinder und Jugendliche im Rahmen von regelmäßigen Gruppengesprächen, dem Gruppen- oder Klassenrat, auf konstruktive Weise mit ihrem Regelverhalten konfrontiert und für ihr Verhalten verantwortlich gemacht werden können.
Lernziele sind Ehrlichkeit, Kritikfähigkeit, Selbstverantwortung, Problemlösekompetenz, Selbstregulation und positive Selbstwahrnehmung.
Dabei kommen zwei besondere Methoden bzw. Rituale zum Einsatz: „Die Chance“ und „Die Bestätigung“.

In regelmäßigen **Teamsitzungen** und **Fallbesprechungen** werden die Erfahrungen im Umgang mit den Regeln des Zusammen-Arbeitens und Zusammen-Lebens und den damit verbundenen Methoden reflektiert. Die Regeln des Zusammen-Arbeitens und Zusammen-Lebens können in einem **Klassenvertrag** verankert werden, den alle Beteiligten unterschreiben.

Sich wohlfühlen und etwas leisten!

Die Entwicklung eines Schul- oder Organisationsvertrags

Wenn sich genügend Lehrerinnen oder Mitarbeiter einer Einrichtung finden, die bereit sind, diese Arbeit zu unterstützen, bzw. wenn Jahr für Jahr neue Teams entstehen und immer mehr Kolleginnen und Kollegen „an einem Strang ziehen“, kann die Arbeit mit den Regeln des Zusammen-Arbeitens und Zusammen-Lebens auf die gesamte Einrichtung oder Schule ausgedehnt werden. Dann ziehen nicht nur die Mitarbeiterinnen einer Gruppe oder die Lehrer einer Klasse oder Klassenstufe an einem Strang und vermitteln den Kindern und Jugendlichen gemeinsam Werte, Arbeitshaltungen und soziale Spielregeln, sondern alle, die dort beschäftigt sind. In diesem Fall werden die entsprechenden Regeln, zusammen mit den Konsequenzen bei Regeleinhaltung und Regelverstoß, in einen Schulvertrag aufgenommen, der bereits vor Schuleintritt von Eltern, Kindern und Betreuern bzw. Lehrern unterschrieben wird.

Der Vorteil liegt in der größeren Einheitlichkeit, Überschaubarkeit und Verbindlichkeit für die Kinder und Jugendlichen, die damit ein Höchstmaß an Orientierung und Sicherheit erfahren und darin, dass die Kinder- und Jugendlichen bereits bei Eintritt in die Schule oder Einrichtung (meist zusammen mit ihren Eltern) diesen Wertekanon zur Kenntnis nehmen und unterschreiben. **Wenn mehrere Schulen in einer Region oder Stadt dieselben Methoden anwenden, wird dieser Effekt noch verstärkt, da die Schüler bei einem Schulwechsel dieselben Erziehungsprinzipien und Konfliktlöserituale vorfinden.**

Die Schwierigkeit liegt darin, dass sich auch langfristig genügend Lehrerinnen oder Mitarbeiter dafür engagieren, diese Regeln täglich und dauerhaft am Leben zu erhalten und bei jeder Regelverletzung sofort und mit den gemeinsam vereinbarten Konsequenzen zu reagieren. Sonst teilen sie das Los vieler Schul- oder Hausordnungen und werden zu reinen „Papiertigern“.

Einen neuen Anfang machen!

Krisenintervention in schwierigen Gruppensituationen

Wenn ein normales Zusammenleben nicht mehr möglich ist, weil

- sich eine Gruppe oder Klasse nicht mehr an Regeln hält,
- in rivalisierende Teile zerfällt,
- sich niemand mehr etwas zu sagen traut, aus Angst ausgelacht und bloßgestellt zu werden,
- gegenseitiges „Fertigmachen“ an der Tagesordnung ist und
- negative „Meinungsmacher“ das Gruppen- oder Klassenklima vergiften,

ist schnelle Hilfe nötig. Der Lösungsdruck ist groß, und langfristig angelegte Fortbildungen kämen hier zu spät.

In solchen Fällen gehen wir mit den Kindern und Jugendlichen und ihren Lehrern oder Betreuern in „Klausur“, um die Probleme und Konflikte in der Gruppe oder Klasse transparent zu machen und gemeinsame Lösungen zu erarbeiten. **Im Wesentlichen geht es auch hier darum, ein tragfähiges Fundament in Form von wirksamen sozialen Spielregeln zu erarbeiten.**

Fortbildungsmodalitäten

Regeln des Zusammen-Arbeitens und des Zusammen-Lebens

Fortbildungsmodul 3 und 4 bilden in der Regel ein Fortbildungspaket mit 40–50 Stunden, verteilt auf ein Jahr. Grundsätzlich können beide Kompetenzbereiche auch in getrennten Fortbildungen vermittelt werden.

Wir arbeiten mit Teams. An Schulen beispielsweise bilden die Lehrerinnen und Lehrer, die in einer Klasse unterrichten, ein Team.

Teams können sich zusammenschließen. Mehrere Teams, z. B. eine Klassenstufe oder auch mehrere Klassenstufen, insbesondere an Grundschulen, können sich zu einem klassenübergreifenden Team zusammenschließen.

Diese Prinzipien der Teambildung gelten auch in anderen Einrichtungen, beispielsweise in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.

Eine Ausnahme bilden offene Fortbildungsseminare, zu denen sich auch Einzelpersonen anmelden können.

Die Arbeitsmethoden des Fortbildungsmoduls 4 (*Bei STOPP ist Schluss!* Regeln des Zusammen-Lebens), werden von uns nach Möglichkeit **mit den Kindern und Jugendlichen** einer Gruppe oder Klasse demonstriert.

Fortbildungsmodalitäten

Allgemein

Allen Fortbildungen wird in der Regel ein Pädagogischer Tag oder eine Mitarbeiterklausur vorgeschaltet. Diese **Einführungsveranstaltung** dient dazu, unsere erzieherischen Grundhaltungen darzulegen und die einzelnen Fortbildungsmodule vorzustellen, und sie ermöglicht einer Schule oder Einrichtung uns und unsere Arbeitsweise kennen zu lernen. Dieser Tag wird gemeinsam mit der entsprechenden Schule oder Einrichtung vorbereitet.

Besonderen Berufsgruppen, beispielsweise (Schul-)Sozialarbeitern, bieten wir zu den oben genannten Bereichen kontext- und berufsgruppenspezifische Fortbildungen an.

Die Mitarbeit von Eltern ist eine Ressource, die oft unerkannt und ungenutzt bleibt. **Wir unterstützen Schulen darin, elterliches und ehrenamtliches Engagement insgesamt zu nutzen und zu fördern.**

Darüber hinaus bieten wir Eltern zu den oben genannten Themen einen speziellen Vortrag und, darauf aufbauend, Fortbildungsseminare und Workshops mit folgendem Titel an: *Was Kinder glücklich macht. Die Kunst der Grenzziehung: Konsequenz erziehen – statt bestrafen.*

In Ergänzung zu den langfristigen Fortbildungen bieten wir auch **Vorträge, Pädagogische Tage oder kürzere Fortbildungsseminare und Workshops** zu den oben genannten Themen an.

Besonders wichtig ist uns das **Prinzip der Nachhaltigkeit**. Wenn wir neu an eine Schule oder andere Einrichtung kommen, werden wir manchmal mit einer Einstellung konfrontiert, die in folgender Äußerung eines Lehrers zum Ausdruck kommt:

„Projekte, Projekte, Projekte, ich kann's bald nicht mehr hören, was glauben Sie, wie viele Projekte wir schon hatten, und was ist davon übrig geblieben? – Nichts!“

Jedes Fortbildungsmodul ist darauf angelegt, dauerhaft in einer Schul- und Organisationsstruktur verankert zu werden. Nach Möglichkeit begleiten wir eine Schule oder Einrichtung so lange, bis die entsprechenden Methoden Eingang in den Alltag gefunden haben und von einer ausreichenden Anzahl von Mitarbeiterinnen selbständig und kontinuierlich weitergeführt werden. Grundsätzlich ist die Laufzeit der einzelnen Fortbildungsmaßnahmen **variabel** und orientiert sich an den Erfordernissen der jeweiligen Einrichtung und am Fortbildungsstand der Teilnehmer. **Erfahrungsgemäß schließt sich an eine einjährige Intensiv- und Ausbildungsphase eine bis zu zwei Jahre dauernde Supervisions- und Begleitphase an.**

Für unsere gesamte Arbeit gilt, dass sie auf dem Hintergrund einer systemischen Sichtweise, Auswirkungen auf alle institutionellen Ebenen hat und integraler Bestandteil der Organisations- oder Schulentwicklung ist. Die genannten Fortbildungen sind keine Projekte, sondern langfristig angelegte Maßnahmen eines ressourcenorientierten Qualitätsmanagements der jeweiligen Einrichtung.

Ergebnisse

Das Fortbildungsprogramm wird seit 1997 an **50 Schulen einem Schülerhort und zwei Jugendhäusern** umgesetzt. Darunter sind 20 Grundschulen, 18 Hauptschulen (z.T. mit Werkrealschulen), 6 Realschulen, 3 gewerbliche Schulen, 2 Gymnasien und 1 Förderschule.

An mehreren Schulen wurden punktuelle **Kriseninterventionen** in einzelnen Schulklassen durchgeführt.

In zahlreichen **Vorträgen, Pädagogischen Tagen und Fortbildungsseminaren** in Schulen, Jugendhäusern, Schülerhorten, Kindertagesstätten und Kindergärten, wurden die Fortbildungsinhalte vermittelt und vertieft.

Qualitätssicherung und Evaluation

Das Fortbildungsprogramm Konflikt-Kultur® entwickelt sich durch Rückkopplungsprozesse in den begleiteten Einrichtungen ständig weiter. Neue Erkenntnisse werden laufend in das Programm eingearbeitet, um im Sinne einer Qualitätssicherung eine kontinuierliche Optimierung zu erreichen. Enge Arbeitsbeziehungen bestehen zu den **Psychologischen Instituten der Universitäten Freiburg und Zürich**, die die Evaluation des Programms durchführen.

Finanzierung

Das Referat Kinder- und Jugendschutz erhält eine staatliche Maßnahmenförderung, die die Gesamtaufwendungen nur zu einem Teil abdeckt. Der verbleibende hohe Fehlbedarf muss wesentlich aus Kirchensteuermitteln und aus der Erwirtschaftung von Beiträgen, Honoraren, Spenden und Fördermitteln gedeckt werden.

Damit sind wir auf finanzielle Unterstützung angewiesen.

Veröffentlichungen

Durach, B., Grüner, T. & Napast, N. (2002). „**Das mach ich wieder gut!**“ *Mediation • Täter-Opfer-Ausgleich • Regellernen. Soziale Kompetenz und Gewaltprävention an Grundschulen*. Lichtenau: AOL.

Obwohl die Beispiele in diesem Buch ausschließlich aus dem Grundschulbereich kommen, gibt es doch einen guten Überblick über unsere allgemeinen Methoden, die an allen Schultypen Anwendung finden.

Reinbold, C.-J. (Hrsg.). (2002). **Konflikt-Kultur**. Soziale Kompetenz und Gewaltprävention. Berichte aus der Praxis. Freiburg: AGJ.

Zehn Einrichtungen von der Grundschule bis zur Realschule und von der Gewerbeschule bis zum Jugendhaus berichten aus unterschiedlichsten Perspektiven von ihren Erfahrungen mit Konflikt-Kultur. Ergänzt werden diese Erfahrungsberichte mit Grundlagenartikeln und Ergebnissen aus drei empirischen Untersuchungen und einer Evaluationsstudie.

Weitere Veröffentlichungen zum Fortbildungsprogramm „Konflikt-Kultur“:

Grüner, T. & Hilt, F. (1998). Prävention durch Schulentwicklung. Grundlagen für die Entwicklung schulischer Präventionskonzepte am Beispiel des Anti-Gewalt-Programms „Konflikt-Kultur®“. *Jugend und Gesellschaft*, 3, 12-16.

Grüner, T. & Hilt, F. (1999). Die Kirche im Dorf lassen. Vorteile, Grenzen und Konsequenzen der Peer-Mediation an Schulen. *Pro Jugend*, 4, 15-18.

Hilt, F., Grüner, T., Engel, E.-M. & Glattacker, M. (2000). Mitmischen – Schule gestalten. Ein Partizipationsprojekt. *Prävention*, 1, 22-26.

Grüner, T. & Hilt, F. (2001). Konflikt-Kultur®. Ein Programm zur Prävention und Intervention bei Aggression und Gewalt an Schulen. *Lehren und Lernen*, 6, 3-11.

Glattacker, M., Engel, E.-M., Hilt, F., Grüner, T. & Käßler, Ch. (2002). Ist Gewaltprävention an Schulen wirksam? – Eine erste Bilanz über das Präventionsprogramm „Konflikt-Kultur“. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 132-144.

Kontakt

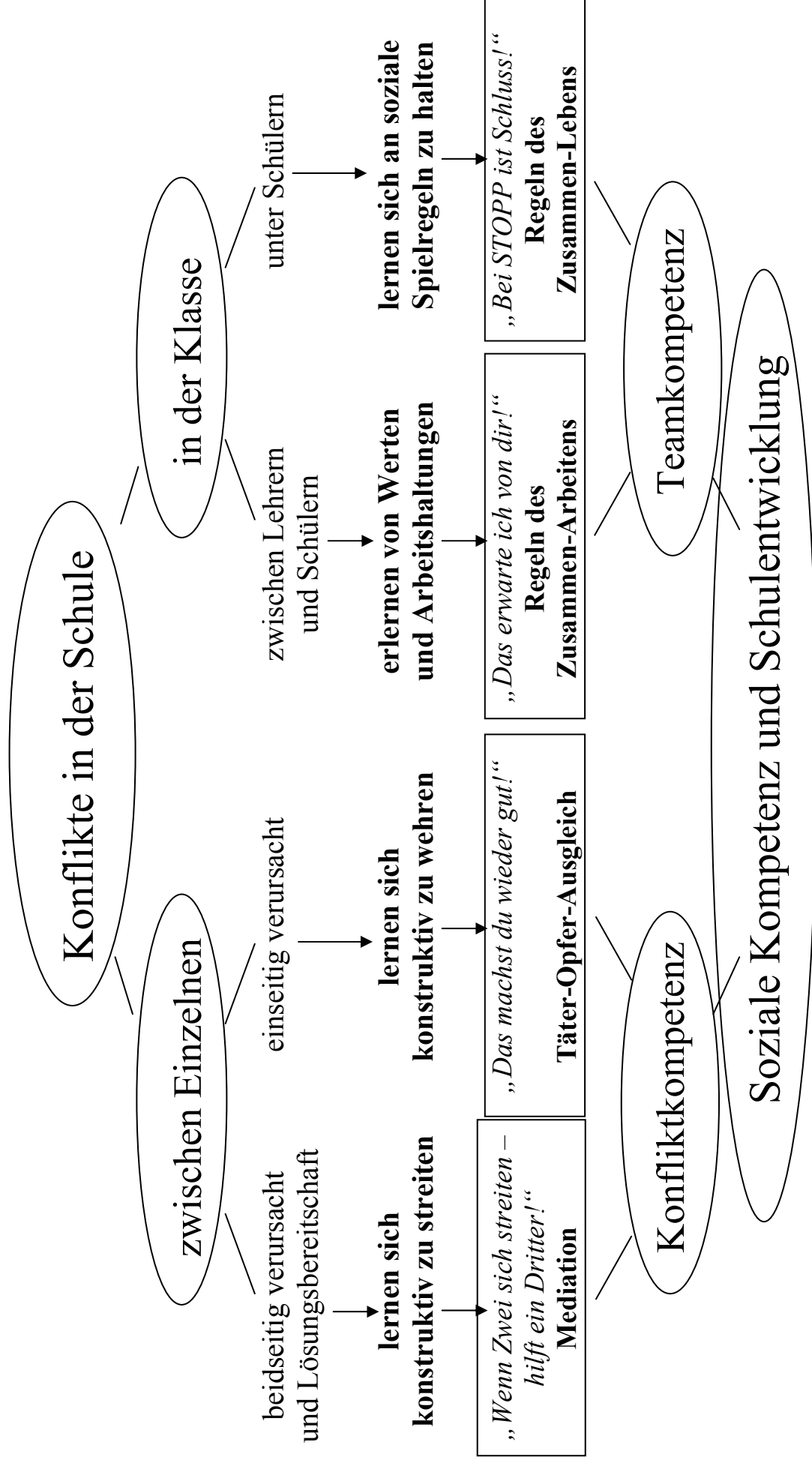
AGJ
Fachverband für Prävention und Rehabilitation
in der Erzdiözese Freiburg e. V.
Oberau 21, 79102 Freiburg,
Fon (0761) 21807-41,
Fax (0761) 28 63 52
E-Mail: jugendschutz@agj-freiburg.de

Stichworte

Das Fortbildungsprogramm Konflikt-Kultur®

- ✓ fördert wichtige Lebenskompetenzen von Kindern und Jugendlichen,
- ✓ ist ein aktiver Beitrag zur Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung,
- ✓ stärkt die Erziehungskompetenz von Erwachsenen,
- ✓ verbessert die Chancen für berufliche Qualifikation und Studium,
- ✓ erzieht zu Gleichberechtigung und Demokratie,
- ✓ eröffnet Kindern und Jugendlichen Partizipationsmöglichkeiten,
- ✓ stärkt Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwert,
- ✓ fördert Ehrlichkeit, Solidarität, Anteilnahme und Hilfsbereitschaft,
- ✓ vermittelt konstruktive Konfliktlösungen,
- ✓ wirkt präventiv,
- ✓ hilft Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit abzubauen,
- ✓ setzt gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen Grenzen,
- ✓ stärkt und schützt Opfer,
- ✓ schafft ein Klima der Sicherheit,
- ✓ unterstützt soziales Engagement und die Übernahme von Verantwortung,
- ✓ ermöglicht die Beteiligung von Eltern,
- ✓ eignet sich für viele Institutionen,
- ✓ ermöglicht Kooperation und Vernetzung mit anderen Einrichtungen.

Soziale Kompetenz und Prävention



Erfolgsmodell Konflikt-Kultur?

Evaluationsergebnisse

Das Thema "Gewalt an Schulen" ist in aller Munde. Berichte über gewalttätige Ausschreitungen an Schulen häufen sich ebenso, wie die Forderungen von Eltern, Lehrern, Schulleitern, Politikern und anderen Verantwortlichen nach konsequenten Gegenmaßnahmen. Auch die Forschung hat sich in den letzten Jahren verstärkt mit diesem Thema auseinandergesetzt (Tillmann, Holler-Nowitzki, Holtappels, Meier & Popp, 1999; Holtappels, Heitmeyer, Melzer & Tillmann, 1997; Hurrelmann, Rixius & Schirp, 1996). Interventive Anti-Gewalt-Programme können dazu beitragen, die bereits vorhandene Gewalt zu reduzieren. Präventionskonzepte hingegen versuchen, einen Schritt früher anzusetzen: Ziel ist hier, Gewaltphänomenen bereits im Vorfeld ihrer Entstehung zu begegnen. Mittlerweile existieren eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze und Konzepte zur Prävention an Schulen (z.B. Cierpka, 2001, Engert, 1997; Faller, Kerntke & Wackmann, 1996; Jefferys & Noack, 1995), allerdings stellt sich die Frage, ob diese auch einer wissenschaftlichen Überprüfung standhalten und somit ihrem jeweiligen Anspruch gerecht werden. Dieser Fragestellung sind wir im Rahmen einer Studie zum Thema "Gewalt an Schulen – Eine Untersuchung im Rahmen des Präventionskonzepts „Konflikt-Kultur“" (Glattacker & Engel, 1999) nachgegangen. Ziel der in diesem Beitrag geschilderten Kurzevaluation war es, Erfahrungen von Schülern und Lehrern mit dem eingeführten Programm zu dokumentieren, um somit zu einer ersten Bewertung des Konzepts ein Jahr nach dessen Implementierung zu gelangen.

Das Präventionskonzept "Konflikt-Kultur"

Das Präventionskonzept "Konflikt-Kultur" wurde von zwei Vertretern der Arbeitsgemeinschaft für Gefährdetenhilfe und Jugendschutz in der Erzdiözese Freiburg e.V. (AGJ) entwickelt (Grüner & Hilt, 1998) und seit Dezember 1997 in der Alemannen-Realschule Müllheim/Baden umgesetzt.

Das schulische Präventionsprogramm³ setzt auf der präventiven, interventiven und strukturellen Ebene an und verknüpft zwei methodische Konzepte miteinander: die Mediation und den Täter-Opfer-Ausgleich. Wesentliche Bestandteile des Programms sind die Ausbildung von jährlich ca. zwölf Schülern der achten Klassen zu Konfliktmediatoren und die Betreuung dieser Schüler bei ihrer Arbeit, die bedarfsweise Durchführung des Täter-Opfer-Ausgleichs und der Mediation durch ausgebildete Lehrer oder die Programmleiter, sowie die Einführung und Einbindung der fünften Klassen in das Programm (Grüner & Hilt, 1999; Grüner & Hilt, 1998).

Vor und während der Ausbildungsphase der ersten Schülerstreitschlichter-Generation, die im Juni 1998 abgeschlossen wurde, erfolgte eine breitangelegte Fragebogenerhebung zur Abschätzung des Gewaltausmaßes an der Schule.

Einen Überblick über den Aufbau der begleitenden Untersuchung von der vorausgehenden Erfassung des Gewaltausmaßes über die Umsetzungsphase des Programms bis hin zur abschließenden Kurzevaluation des Anti-Gewalt-Projekts vermittelt Tabelle 1.

³ Ausführlichere Materialien zum Konzept können bei der Arbeitsgemeinschaft für Gefährdetenhilfe und Jugendschutz in der Erzdiözese Freiburg (AGJ), Oberau 21, 79102 Freiburg bezogen werden.

Tabelle 1: Design der Untersuchung

| | ERHEBUNG DES GEWALTAUSMASS | KURZEVALUATION DES PRÄVENTIONSPROGRAMMS |
|---------------------|----------------------------|---|
| Erhebungszeitp | April 1998 | Mai 1999 |
| Stichprobe | 558 Schüler | 60 Schüler, 12 Mediatoren, 12 |
| Erhebungsinstrument | Fragebogen zur Gewalt | Kurzinterview (Schüler-, Mediatoren- und Lehrerversion) |
| Art der Daten | quantitativ | quantitativ und qualitativ |

Erhebung des Gewaltausmaßes vor Implementierung des Präventionsprogramms

Fragestellung

Zentrales Anliegen dieses ersten Untersuchungsteils war es, das Gewaltaufkommen an der Schule abschätzen zu können. Dabei lehnt sich unser Gewaltbegriff an Melzer und Schubarth (1996) an, der körperliche und verbale Gewalt, Vandalismus und „abweichendes Verhalten“ umfasst. Dieser Differenzierung entsprechend wurde im Einzelnen erhoben, wie häufig die Schülerinnen und Schüler angeben, im letzten halben Jahr körperliche und seelische Gewalt, Vandalismus und, als Komponenten von abweichendem Verhalten, Diebstahl und Kontakt mit Drogen an ihrer Schule erfahren zu haben.

Methodik

Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus insgesamt 558 Schülern der fünften bis neunten Klassenstufe der Alemannen-Realschule Müllheim zusammen.⁴

Erhebungsinstrument und Auswertung

Als Erhebungsinstrument diente der „Fragebogen zur Gewalt“, der im Rahmen des Präventionskonzepts „Konflikt-Kultur“ konzipiert wurde. Die Einzelitems des Fragebogens wurden zu den Skalen körperliche Gewalt (schlagen, zwingen, quälen), seelische Gewalt (beleidigen, fertigmachen, belügen, ausgrenzen), Vandalismus, Diebstahl und Drogen aggregiert. Die Häufigkeitsangaben der Schüler zu ihren Erfahrungen in den verschiedenen Gewaltformen wurden dichotomisiert, so dass Schüler, die Opfer von Gewalt wurden, jenen Schülern gegenübergestellt werden können, die angeben, im letzten halben Jahr an der Schule keine Gewalt erfahren zu haben. Darüber hinaus wurden differenzierte Analysen für die einzelnen Klassenstufen bzw. getrennt nach Geschlecht vorgenommen; diesbezüglich möchten wir auch auf den ausführlicheren Projektbericht verweisen (Glattacker & Engel, 1999).

⁴ Wir bedanken uns herzlich bei der Schulleiterin Frau I. Fritz-Wölpert sowie bei allen Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülern der Alemannen-Realschule Müllheim für ihre Unterstützung und Kooperation.

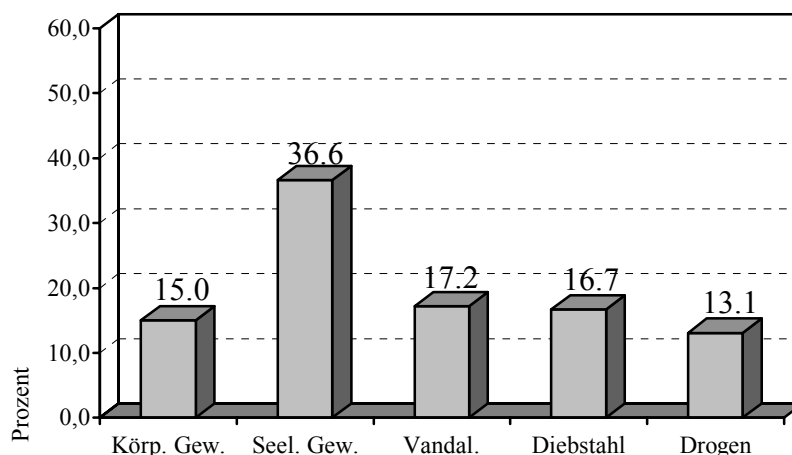
Durchführung

Die Untersuchung fand im April 1998 statt. Die Schüler beantworteten den Fragebogen während des Unterrichts und gaben den ausgefüllten Bogen an den jeweiligen Klassenlehrer zurück.

Ergebnisse

In der Übersicht zu verschiedenen Formen von Gewalt ergibt sich insgesamt folgendes Bild (vgl. Abb. 1): Die Gewaltformen körperliche Gewalt, Vandalismus, Diebstahl und Drogen spielen für sich genommen eine geringere Rolle als seelische Gewalt. Von den erstgenannten Gewaltformen sind im Durchschnitt je ca. 16 % der 558 befragten Schüler mindestens einmal pro Halbjahr als Opfer betroffen, hingegen berichten knapp 40 % von Erfahrungen mit seelischer Gewalt.

Abbildung 1: Anzahl der Opfer in den verschiedenen Gewaltbereichen ($N_{\max} = 558$)



Dieses Befundmuster stimmt mit der Literatur überein, derzufolge seelische Gewaltphänomene in der Auftretenshäufigkeit im Vordergrund stehen (vgl. bspw. Tillmann et al., 1999).

Bewertung des Präventionskonzepts "Konflikt-Kultur"

Im zweiten Teil der Untersuchung sollte eine Kurzevaluation dazu dienen, die Erfahrungen von Lehrern und Schülern mit dem eingeführten Präventionsprogramm zu dokumentieren, um zu einer ersten Bewertung des Konzepts und dessen Akzeptanz zu gelangen. Es handelt sich hierbei nach Bortz und Döring (1995) um eine formative Evaluation, deren Aufgabe es im Gegensatz zur summativen Evaluation ist, durch begleitende Analysen während der Durchführung einer Maßnahme diese zu modifizieren und zu optimieren.

Die Kurzevaluation war darauf angelegt, die Wirksamkeit des Anti-Gewalt-Programms "Konflikt-Kultur" mittels einer direkten Veränderungsmessung im Querschnittsdesign einzuschätzen. Aus unterschiedlichen Perspektiven, d. h. aus Sicht der Lehrer, Schüler und Mediatoren, wurden allgemeine Veränderungen durch

das Programm, konkrete Veränderungen bezogen auf das Gewaltausmaß sowie die Bewertung des Gesamtprojekts erfragt. Dazu wurde ein Erhebungsinstrument gewählt, das sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte umfasst, wobei die qualitativen Interviewfragen als Vertiefungen und Explizierungen der quantitativen Einschätzungen dienten. Der Interviewleitfaden beinhaltet sowohl fünf gemeinsame Fragen für Schüler, Mediatoren und Lehrer, die einen Vergleich der Ergebnisse zwischen den beteiligten Gruppen ermöglichen, als auch je zwei gruppenspezifische Fragen für Lehrer und Mediatoren.

Fragestellungen

Die Fragestellungen, die für alle drei Gruppen gleichermaßen gelten, lauten wie folgt:

1. Hat sich durch das Anti-Gewalt-Programm "Konflikt-Kultur" etwas an der Schule verändert?
2. Hat sich durch das Anti-Gewalt-Programm "Konflikt-Kultur" das Gewaltausmaß an der Schule verändert?
3. Wie bewerten die einzelnen Gruppen das Anti-Gewalt-Programm "Konflikt-Kultur"?

Die für die Gruppe der Mediatoren spezifizierte zusätzliche Fragestellung lautet folgendermaßen:

4. Wie bewerten die Mediatoren die Streitschlichter-Ausbildung?

Die für die Gruppe der Lehrer spezifizierten zusätzlichen Fragestellungen lauten hingegen:

5. Bedeutet das Anti-Gewalt-Programm "Konflikt-Kultur" eine Entlastung im pädagogischen Alltag?
6. Halten die Lehrer eine Fortsetzung des Anti-Gewalt-Programms "Konflikt-Kultur" für sinnvoll?

Methodik

Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus den drei Gruppen ‚Schüler‘, ‚Mediatoren‘ und ‚Lehrer‘ zusammen. Von den insgesamt 558 Schülern aus allen Klassenstufen, die den "Fragebogen zur Gewalt" im April 1998 ausgefüllt haben, wurden je zwölf Schüler pro Klassenstufe (insg. 60 Schüler) zufällig ausgelost. Von den 24 Mediatoren sowie 52 Lehrern wurden ebenfalls je zwölf Schüler bzw. Lehrer auf diese Weise ausgewählt. In allen Gruppen wurde eine ausgewogene Geschlechtsverteilung berücksichtigt (s. Tab. 1).

Auswertung

Die offenen Fragen des Kurzinterviews wurden mittels der Technik der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1994) ausgewertet.

Durchführung

Die Befragung fand im Mai 1999, ein Jahr nach Erhebung des Gewaltausmaßes, statt. Dabei wurden die Schüler während des Unterrichts aus den Klassen gebeten und einzeln befragt. Die Befragung dauerte pro Schüler zwischen fünf und zehn Minuten. Die für die Befragung zufällig ausgewählten Lehrer wurden bereits im Vorfeld von der Schulleiterin informiert. So war es möglich, einige der Lehrer während ihrer Unterrichtszeit zu interviewen. Die Lehrer, die auf diesem Wege nicht erreicht werden konnten, stellten sich während Freistunden oder der großen Pause zur Verfügung. Die Befragung der Lehrer dauerte im Schnitt fünfzehn Minuten. Beachtenswert ist, dass sich alle 84 per Zufall ausgewählten Schüler und Lehrer sofort bereit erklärt haben, am Interview, das von zwei nicht direkt im Projekt involvierten Personen durchgeführt wurde, teilzunehmen.

Ergebnisse

Resultate zu den allen beteiligten Gruppen gestellten Fragen:

Bei der Einstiegsfrage, ob sich durch das Programm etwas an der Schule verändert hat, zeigt sich, dass ca. 40% der Mediatoren und je rund 60% der Schüler bzw. Lehrer Veränderungen an der Schule wahrnehmen. Der Anteil derjenigen, die „eher keine“ oder „keine“ Veränderungen wahrnehmen, ist mit 20 bis 25% in allen Gruppen in etwa konstant (vgl. Abbildung 2).

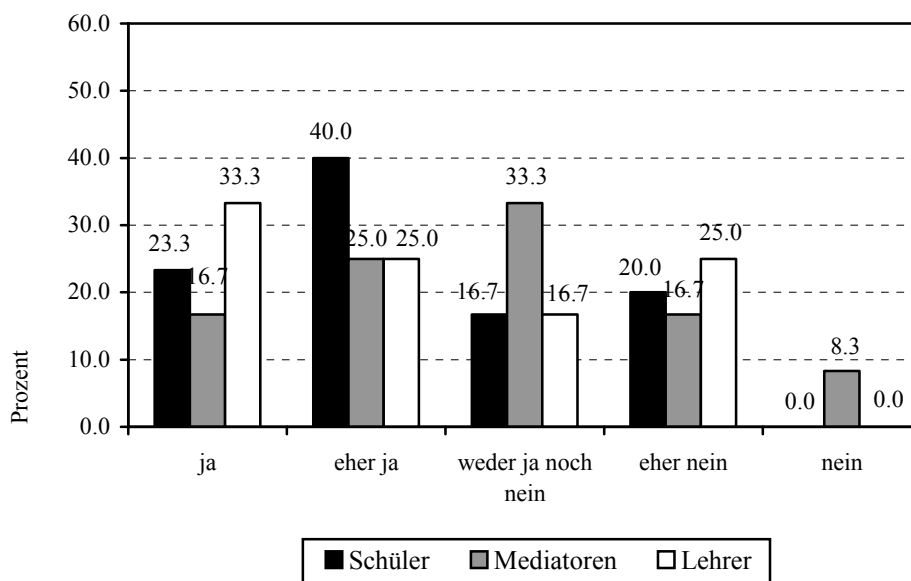


Abbildung 2: Antworten auf die Frage: „Hat sich durch das Anti-Gewalt-Programm an Deiner/Ihrer Schule etwas verändert?“ (differenziert nach $N = 60$ Schülern, $N = 12$ Mediatoren und $N = 12$ Lehrern)

Die Ergebnisse zur offen gestellten Zusatzfrage, was sich an der Schule durch das Präventionsprogramm „Konflikt-Kultur“ konkret verändert hat, sind in Tabelle 2 dargestellt. Die Aussagen der Schüler und Mediatoren wurden aufgrund ihrer identischen inhaltlichen Aspekte zusammengefasst.

Aus der Tabelle geht hervor, dass sich knapp 60% der insgesamt 66 Aussagen auf die Kategorie „Weniger Gewalt“ beziehen, wobei sich diese Hauptkategorie zu gleichen Teilen auf die beiden Unterkategorien „Weniger körperliche Gewalt“ und „Weniger seelische Gewalt“ aufteilt. Fast 30% der Kodierungen entfallen auf die Kategorie „Verbesserte Konfliktkultur“, die aus den Unterkategorien „Problemlösekompetenzen“ (10 Aussagen) und „Klima“ (8 Aussagen) besteht. Dabei sind unter „Problemlösekompetenzen“ Aussagen zu verstehen wie „Konflikte können anders gelöst werden“, „Ich habe gelernt, mich in andere hineinzusetzen“, „Wissen, wie man Streit löst“ oder „Es gibt für alles eine Lösung“. Unter die Rubrik „Klima“ fallen Schülerantworten wie z.B. „Nach Schlichtungen versteht man sich besser“, „Schüler, die gestritten haben, werden wieder Freunde“ oder „Verbessertes Klassenklima“. 15% der Aussagen beziehen sich schließlich darauf, dass die „Einführung von Mediatoren“ insofern eine Veränderung mit sich gebracht hat, als die Mediatoren als „Abschreckungsmoment“ (5 Aussagen) fungieren, d.h. dass es von den Schülern als Sanktion betrachtet wird, einen Konflikt im Streitschlichter-Raum beilegen zu müssen. Zugleich werden die Mediatoren aber auch als Ansprechpartner (4 Aussagen) angesehen.

Tabelle 2: Häufigkeitsverteilung der Schüler- und Mediatorenaussagen hinsichtlich Veränderungen an der Schule ($N = 66$ Aussagen von 38 Schülern und 6 Mediatoren, die Veränderungen angeben)

| KATEGORIE | ANZAHL | PROZENT |
|--------------------------------------|-----------|-------------|
| 1. Weniger Gewalt | 38 | 57.6 |
| 1.1 Weniger körperliche Gewalt | 19 | |
| 1.2 Weniger seelische Gewalt | 19 | |
| 2. Verbesserte Konfliktkultur | 18 | 27.3 |
| 2.1 Problemlösekompetenzen | 10 | |
| 2.2 Klima | 8 | |
| 3. Einführung von Mediatoren | 10 | 15.2 |
| 3.1 Als Abschreckung | 5 | |
| 3.2 Als Ansprechpartner | 4 | |
| 3.3 Entlastung der Lehrer | 1 | |
| | 66 | 100 |

Bei der qualitativen Analyse der Lehreraussagen ergeben sich dieselben Kategorien wie für die Schüler- und Mediatorengruppe, allerdings in anderer Gewichtung. Die „verbesserte Konfliktkultur“ steht mit 9 der insgesamt 16 Aussagen an erster Stelle, wobei dieses Resultat v.a. auf die häufige Nennung von Veränderungen des Schulklimas zurückgeht. Bei der Kategorie „Einführung der Mediatoren“ mit insgesamt 5 Nennungen entfallen 3 Aussagen auf die Entlastung der Lehrer und 2 Aussagen auf die Mediatoren als Ansprechpartner. Zwei Kodierungen betreffen die Kategorie „Weniger Gewalt“, wobei die Lehrer hier Veränderungen bezüglich körperlicher Gewalt nennen.

Die Ergebnisse zur Veränderung hinsichtlich des Gewaltausmaßes seit Einführung des Anti-Gewalt-Programms „Konflikt-Kultur“ sind in Abbildung 3 dargestellt. Die

Veränderungen werden aus Schüler-, Mediatoren- und Lehrerperspektive beschrieben.

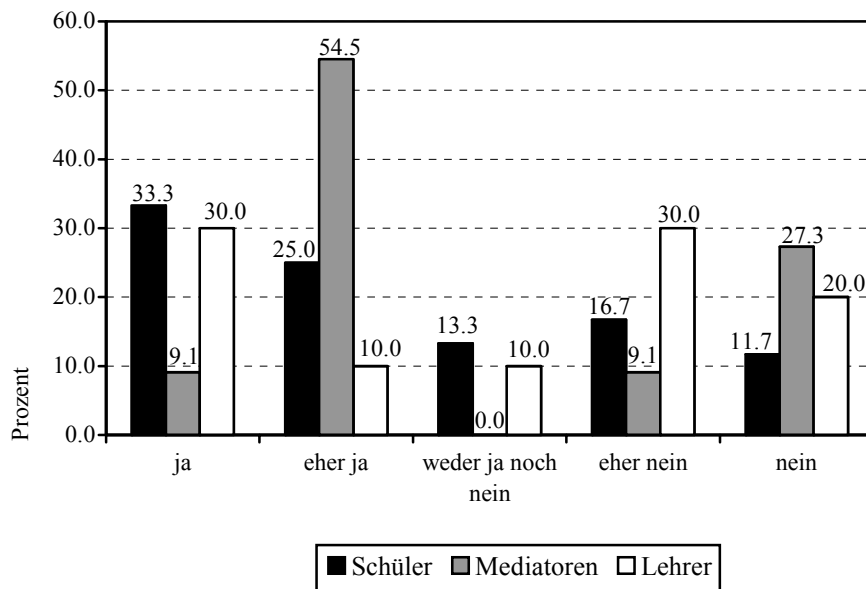


Abbildung 3: Antworten auf die Frage: „Glaubst Du/glauben Sie, dass sich die Häufigkeit von Gewalthandlungen (zum Beispiel Schlägereien, Beleidigungen, Drogen, Diebstahl, Sachbeschädigungen) durch das Programm verändert hat?“ (differenziert nach $N = 60$ Schülern, $N = 11$ Mediatoren und $N = 10$ Lehrern)

Hinsichtlich der Frage nach der Veränderung der Gewalthäufigkeit im Zuge des Anti-Gewalt-Programms ergibt sich folgendes Bild: Je ca. 60% der Schüler bzw. Mediatoren geben an, positive Veränderungen in der Gewalthäufigkeit beobachtet zu haben, je ca. 30% nehmen keine bzw. eher keine Veränderungen in diesem Bereich wahr. Bei den Lehrern dreht sich dieses Verhältnis um, d.h. die Hälfte der Lehrer nimmt keine Veränderungen bezüglich Gewalt wahr und 40% berichten von Veränderungen in diesem Bereich.

Die Ergebnisse zur Bewertungsfrage, ob Schüler, Mediatoren und Lehrer die Möglichkeit von Streitschlichtungen an ihrer Schule positiv bewerten, sind in Abbildung 4 veranschaulicht.

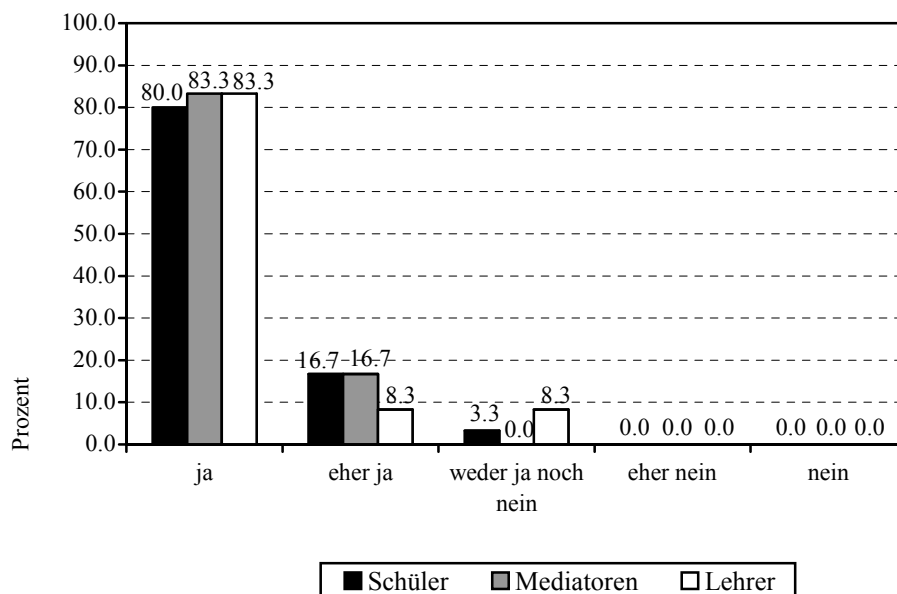


Abbildung 4: Antworten auf die Frage: „Findest Du/finden Sie es gut, dass an Deiner/Ihrer Schule Streitschlichtungen möglich sind?“ (differenziert nach $N = 60$ Schülern, $N = 12$ Mediatoren und $N = 12$ Lehrern)

Aus der Abbildung geht hervor, dass sich die Einschätzung der drei Gruppen in dieser Frage kaum unterscheiden. Zugleich wird hier auf einen Blick deutlich, dass zusammengefasst über 80% der Interviewpartner die Frage, ob sie die Möglichkeit von Streitschlichtungen an ihrer Schule positiv bewerten, mit einem klaren „Ja“ beantworten.

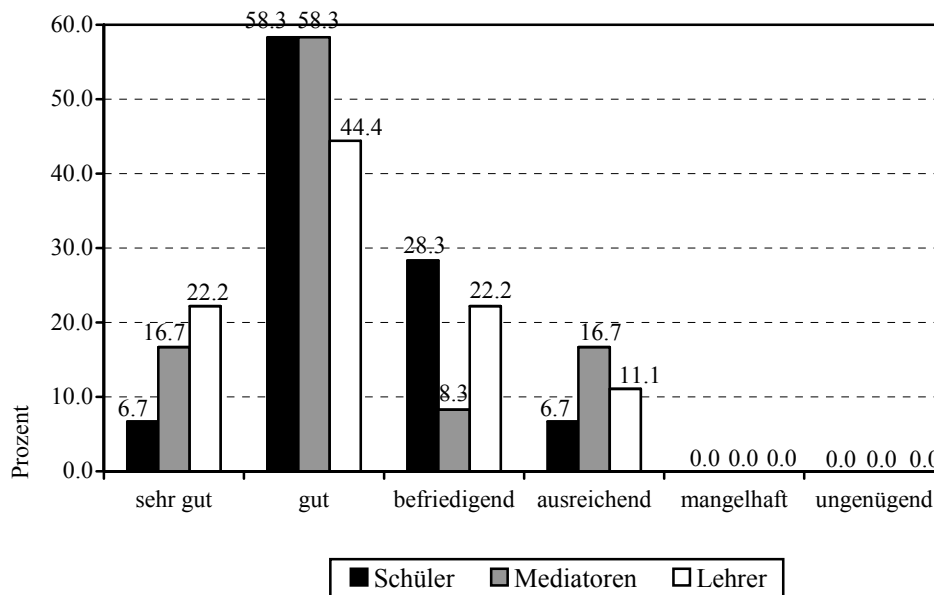


Abbildung 5: Gesamtnote für das Programm (Antworten von $N = 60$ Schülern, $N = 12$ Mediatoren und $N = 9$ Lehrern)

Abbildung 5 gibt einen grafischen Eindruck von den Ergebnissen zur Frage nach der Gesamtbewertung des Projekts. Zwei Drittel aller Schüler und Lehrer geben dem Programm die Noten „gut“ oder „sehr gut“. Als Durchschnittsnote ergibt sich für die Schüler ein Mittelwert von 2.35, für die Mediatoren von 2.25 und für die Lehrer von 2.22.

Resultate zu den spezifischen Mediatorenfragen

Die Frage, ob sie sich noch einmal zu Streitschlichtern ausbilden lassen würden, wurde von acht (dreiviertel der) Mediatoren mit eindeutig „ja“ und von einem Schüler mit „eher ja“ beantwortet. Auf die Frage, ob ihnen die Ausbildung zum Mediator etwas gebracht habe, antwortete die Hälfte mit „ja“, drei Schüler mit „eher ja“. Diese Mediatoren gaben bei der Nachfrage, in welcher Weise sie von der Ausbildung profitiert hätten, Folgendes an: 10 Mediatorenaussagen beziehen sich darauf, dass ihnen durch die Ausbildung zu Streitschlichtern (oben bereits genannte) Problemlösekompetenzen vermittelt wurden. Je zwei Aussagen beinhalten, dass die Mediatoren durch die Ausbildung die Erfahrung gemacht haben, dass es Freude bereitet, anderen zu helfen, und dass sie verstärkt Kontakt zu anderen Schülern bekommen hätten.

Resultate zu den spezifischen Lehrerfragen

Der Frage, ob das Programm sie in ihrer pädagogischen Arbeit entlasten könne, stimmen acht Lehrer zu. Die abschließende Frage bezog sich auf die Meinung der Lehrer, ob das Programm fortgesetzt werden solle oder nicht: Acht Lehrer präferieren eine veränderte Fortsetzung des Programms, drei Lehrer hingegen befürworten eine unveränderte Projektfortsetzung, kein Lehrer spricht sich gegen eine Fortsetzung des Programms aus. Diejenigen Lehrer, die der Meinung sind, dass das Programm in veränderter Form fortgesetzt werden sollte, machten dazu konkrete Veränderungsvorschläge: Fünf Lehreraussagen zielen darauf ab, dass eine stärkere Einbeziehung des gesamten Lehrerkollegiums in das Projekt gewünscht wird. Im Einzelnen verstehen sie darunter eine intensivierte Information des gesamten Kollegiums über das Programm oder eine Art Fortbildung zum Thema "Mediation", die nicht nur an das Projektteam ausgewählter Lehrer gerichtet ist. In weiteren vier Aussagen wird auch auf Schülerseite eine erweiterte Einbeziehung möglichst vieler Schüler für sinnvoll erachtet.

Diskussion

Die Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass das Konzept "Konflikt-Kultur" in seiner Umsetzung als sinnvolles Präventionsprogramm anzusehen ist. Die Befunde können den drei Säulen des Konzepts, der präventiven, interventiven und strukturellen Ebene zugeordnet werden. Die Antworten der Schüler legen nahe, dass auf präventiver Ebene das Ziel, Konfliktlösekompetenzen zu fördern, offensichtlich erreicht worden ist. Die Reduzierung der Gewalthäufigkeit bzw. die Wahrnehmung von allgemeinen Veränderungen an der Schule lassen sich sowohl der präventiven als auch der interventiven Ebene zuordnen. Für den Erfolg auf struktureller Ebene sprechen einerseits die wahrgenommenen Entlastungen der Lehrer durch das Projekt und andererseits die überwiegend positive Bewertung des Programms und damit dessen Gesamtakzeptanz, was die Voraussetzung für eine weitere Entwicklung und Verankerung im Schulalltag darstellt.

Für die Akzeptanz des Programms und dessen strukturelle Verankerung spricht darüber hinaus die beachtliche Inanspruchnahme der beiden Angebote Mediation und Täter-Opfer-Ausgleich. So sind in den ca. 33 Schulwochen des Schuljahres zwischen Juli 1998 und Mitte Juni 1999 insgesamt 70 Konfliktfälle bearbeitet worden. 33 Schlichtungen wurden von Schülern durchgeführt. 37 komplexe Mediationen oder Täter-Opfer-Ausgleiche wurden von Erwachsenen geleitet. Die häufigsten Themen, die zur Mediation führen, sind "Schlägereien", "Ärgern", "Streit" und "Missverständnisse". Beim Täter-Opfer-Ausgleich geht es um Auseinandersetzungen, bei denen sich Täter und Opfer klar unterscheiden lassen. Die Projektleiter berichten, dass sich die Anzahl der Fälle nach einer Anlaufzeit mittlerweile auf ca. drei Streitschlichtungen beziehungsweise Täter-Opfer-Ausgleiche pro Woche eingependelt hat. Die Anzahl der von Schülern geleiteten Schlichtungen ist insgesamt gestiegen. Der Täter-Opfer-Ausgleich wird weiterhin ausschließlich von Erwachsenen durchgeführt.

Einschränkend im Hinblick auf die Untersuchungsergebnisse ist anzumerken, dass die als „Hawthorne-Effekt“ bekannte Neigung, jede Art von Veränderung zunächst positiv zu bewerten, auch im vorliegenden Fall der erbetenen Einschätzungen zum Präventionskonzept "Konflikt-Kultur" eine Rolle gespielt haben könnte. Dass sich die Effekte des Programms darin jedoch nicht erschöpfen, dafür sprechen die Befunde auf Verhaltensebene, die eine konkrete und konstante Nutzung der Hilfsangebote

Mediation und Täter-Opfer Ausgleich belegen. Darüber hinaus sind sich die Autoren durchaus bewusst, dass der vorliegenden Kurz- oder Zwischenevaluation nicht der Stellenwert einer abgeschlossenen (summativen) Evaluation zukommen kann. Sie stellt jedoch einige wichtige Erkenntnisse und ermutigende Zwischenergebnisse zur Verfügung, die im Sinne einer formativen Evaluation für die Fortentwicklung und weitere Implementierung des Projekts im Schulalltag genutzt werden können und an die es anzuknüpfen gilt.

Konsequenzen und Ausblick

Das überarbeitete Konzept „Konflikt-Kultur“ (Durach, Grüner & Napast, 2002) wird zum gegenwärtigen Zeitpunkt an acht Schulen umgesetzt. Bei der Übertragung des Konzepts auf andere Schulen/Schultypen hat sich vor allem gezeigt, dass eine auf die jeweilige Schule und ihr individuelles Profil bezogene adaptive Konzeption eines solchen Programms von Bedeutung ist.

Auf Lehrerebene wurde vor allem eine Einbeziehung des gesamten Lehrerkollegiums gewünscht. Auch auf Schülerebene wurde auf die Notwendigkeit hingewiesen, mit dem Projekt alle Schüler anzusprechen und somit vor allem auch die älteren Schüler zu erreichen. Neben den verschiedenen Angeboten für Schüler, Lehrer und Eltern wie z.B. Mediation, Täter-Opfer-Ausgleich und Elterngruppe, werden Lehrer beispielsweise im Rahmen von Pädagogischen Konferenzen zum Thema „Prävention und Intervention bei Aggression und Gewalt“ nun stärker einbezogen. Alle Lehrer werden bereits zu Beginn über präventive Methoden und Handlungsprinzipien informiert.

Auf Lehrerebene findet darüber hinaus das Konzept der Teamentwicklung verstärkt Beachtung. Klassenbezogene Lehrerteams sind auf die jeweilige klassenspezifische Situation ausgerichtet. Indem die Lehrer auf diese Weise „an einem Strang ziehen“, können sie erfolgreiche(re) pädagogische Arbeit leisten. Bei regelmäßigen Treffen zwischen den Lehrern einer Klasse oder Klassenstufe und den Programmleitern wird eine gemeinsame erzieherische Haltung erarbeitet. Zusammen werden einheitliche Verhaltensregeln und Konsequenzen bei Regelverletzungen vereinbart und gemeinsam umgesetzt. Darüber hinaus entlasten selbstverantwortliche Teams die Schulleitung und ermöglichen einen zeitgemäßen Führungsstil, der Partizipation einschließt.

Die verstärkte Einbeziehung der älteren Schüler stellt im Moment noch eine besondere Herausforderung dar. Allerdings ist langfristig betrachtet zu erwarten, dass die heutigen Fünftklässler, welche die Angebote des Programms ohne Berührungängste nutzen, auch als ältere Schüler keine Vorbehalte gegenüber dem Programm haben werden. Wir gehen davon aus, dass gerade in diesem Bereich die Zeit für das Programm arbeitet, wenn sie durch konstante Aufrechterhaltung genutzt wird. Darüber hinaus halten wir es für sinnvoll, alle Klassenstufen altersgemäß anzusprechen. Dies kann unseres Erachtens so aussehen, dass vor allem die älteren Schüler über spezifische Angebote einbezogen werden, die für sie weniger „peinlich“ besetzt sind, als etwa der Gang in ein Streitschlichter-Büro. Wir denken hierbei beispielsweise an Kurse oder Trainings zur sozialen Kompetenz, in denen Kommunikationsfähigkeiten, angemessene Selbstbehauptung oder Konfliktlösungsstrategien vermittelt werden.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die erweiterte Einbeziehung der Eltern, da über das reine Einverständnis hinaus gerade eine gelingende Elternkooperation erheblich zum Erfolg innovativer pädagogischer Konzepte wie „Konflikt-Kultur“ beitragen kann. Grundlage für die Elternunterstützung ist die kontinuierliche Information sowohl über Struktur- und Prozessaspekte der Institution Schule im Allgemeinen als auch bedarfsbezogen wie etwa zu einem konkreten Programm wie ‚Konflikt-Kultur‘ im Besonderen. Dabei ist sehr darauf zu achten, dass Eltern als gleichwertige Partner ernstgenommen und nicht von Professionellen mit ihren Konzepten übergangen werden.

Eine grundlegende Voraussetzung für alle bisher angestellten Überlegungen ist eine Schulleitung, die durch ihr Engagement den Weg für solche neuen Konzepte an ihrer Schule überhaupt erst ebnet. Die Schulleitung nimmt eine zentrale und besondere Rolle ein, da sie als Vermittler und Koordinator zwischen den einzelnen Ebenen fungiert. Dies setzt die Fähigkeit voraus, die Interessen aller Beteiligten zu (er)kennen, gegenüber anderen zu vertreten und letztlich im Sinne tragfähiger Kompromisse in Übereinstimmung zu bringen.

Als Fazit im Hinblick auf eine erfolgreiche Gewaltprävention kann gelten, dass es auf allen Ebenen bei Schülern, Eltern, Lehrern und der Schulleitung von entscheidender Bedeutung ist, konstant „am Ball zu bleiben“, also eine Kontinuität zu erreichen: Denn eine veränderte Konfliktkultur kann nur dann entstehen, erhalten und gefestigt werden, wenn sie im Lebensalltag stets präsent bleibt.

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Nutzen von Gewaltprävention an Schulen. Präventionskonzepte in diesem Bereich zielen darauf ab, der Entstehung von Gewalt an Schulen vorzubeugen und entgegenzuwirken. Ein Beispiel ist das Anti-Gewalt-Programm „Konflikt-Kultur“, das von der Arbeitsgemeinschaft für Gefährdetenhilfe und Jugendschutz, Freiburg, (AGJ) an einer Realschule umgesetzt wird. Zentrale Bestandteile sind Streitschlichtungen durch Schülermediatoren sowie Täter-Opfer-Ausgleich. Vor Implementierung des Präventionskonzepts wurde das Gewaltausmaß an der betreffenden Schule erhoben. Schüler, Mediatoren und Lehrer wurden darüber hinaus ein Jahr später gebeten, das Programm zu bewerten und die Veränderungen einzuschätzen. Die Ergebnisse belegen die Wirksamkeit des Programms und liefern wichtige Ansatzpunkte für seine Weiterentwicklung.

Schlüsselwörter: Gewalt an Schulen, Prävention, Konflikt, Mediation, Evaluation

Literatur

- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Cierpka, M. (2001). FAUSTLOS - Ein Curriculum zur Prävention aggressiven Verhaltens. Göttingen: Hogrefe.
- Durach, B., Grüner, T. & Napast, N. (2002). „Das mach ich wieder gut!“ *Mediation • Täter-Opfer-Ausgleich • Regellernen. Soziale Kompetenz und Gewaltprävention an Grundschulen*. Lichtenau: AOL.

- Engert, I. (1997). Mediatoren statt Gladiatoren - Friedliche Konfliktlösungen in der Schule. *System Schule*, 1, 8-14.
- Faller, K., Kerntke, W. & Wackmann, M. (1996). *Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Glattacker, M. & Engel, E.-M. (1999). *Gewalt an Schulen - Eine Untersuchung im Rahmen des Präventionskonzepts „Konflikt-Kultur“*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Psychologisches Institut der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Grüner, T. & Hilt, F. (1998). Prävention durch Schulentwicklung. Grundlagen für die Entwicklung schulischer Präventionskonzepte am Beispiel des Anti-Gewalt-Programms „Konflikt-Kultur“. *Jugend und Gesellschaft*, 3, 12-16.
- Grüner, T. & Hilt, F. (1999). Die Kirche im Dorf lassen. Vorteile, Grenzen und Konsequenzen der Peer-Mediation an Schulen. *Pro Jugend*, 4, 15-18.
- Holtappels, H.-G., Heitmeyer, W. Melzer, W. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (1997). *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K., Rixius, R. & Schirp, H. (Hrsg.). (1996). *Gegen Gewalt in der Schule. Ein Handbuch für Elternhaus und Schule*. Weinheim: Beltz.
- Jefferys, K. & Noack, U. (1995). *Streiten – Vermitteln – Lösen. Das Schüler-Streit-Schlichterprogramm für die Klassen 5-10*. Lichtenau: Arbeiten - Organisieren - Lernen.
- Mayring, P. (1994). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Melzer, W. & Schubarth, W. (1996). Zur Studie. In W. Schubarth, F.-U. Kolbe & H. Willems (Hrsg.), *Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention* (21-28). Opladen: Leske + Budrich.
- Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H. G., Meier, U. & Popp, U. (1999). *Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*. Weinheim: Juventa.

Dieser Artikel erschien bereits in veränderter Fassung und unter dem Titel: Ist Gewaltprävention an Schulen wirksam? – Eine erste Bilanz über das Präventionsprogramm „Konflikt-Kultur“ in der Zeitschrift *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 132-144. Wir danken Frau Prof. Dr. Hellgard Rauh und dem Reinhardt-Verlag für die Nachdruckgenehmigung.

Autoren

Eva-Maria Engel, Dipl. Psychologin.,
Manuela Glattacker, Dipl. Psychologin,
Thomas Grüner, Dipl. Psychologe,
Franz Hilt, Dipl. Sozialarbeiter,
Christoph Käßler, Dr. phil. Dipl.-Psych.

Reinbold, C.-J. (Hrsg.). (2002). *Konflikt-Kultur. Soziale Kompetenz und Gewaltprävention. Berichte aus der Praxis*. Freiburg: AGJ. 13,00 €

Inhaltsverzeichnis

VORWORT

DAS FORTBILDUNGSPROGRAMM

Konflikt-Kultur

Soziale Kompetenz und Gewaltprävention

GRUNDLAGEN

Die Kunst der Grenzziehung

Kindern und Jugendlichen Orientierung und Sicherheit geben

„Früh übt sich ... !“

Konflikt-Kultur und Demokratie

ERFAHRUNGSBERICHTE

„Meine Schüler vertragen sich nicht!“

Prima! Ein neuer Fall für das Fach „Soziales Lernen“

Mediation in der Grundschule

Was lange währt ... ?

Schulmediation – Bedingungen der Nachhaltigkeit

Wie die Faust aufs Auge?

Konflikt-Kultur und Schulsozialarbeit

Meine Regeln – Deine Regeln – Regeln sind für ...?

Regeln lernen und Teamentwicklung an einer Grundschule

TEAM FÜNF

Offensive für eine bessere Schulkultur

Eine Realschule zieht an einem Strang

Über Stolpersteine zum gemeinsamen Handeln

Konflikt-Kultur und Schulvertrag

„Wir sind die West-Coast-Gangster!“

Soziale Spielregeln an einer Gewerblichen Schule

Teamentwicklung im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)

„Du bist uns nicht egal!“

Konflikt-Kultur im Jugendkulturzentrum

EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN

Erfolgsmodell Konflikt-Kultur?

Evaluationsergebnisse

„In ihrem Herzen hassten sie alle ... !“

Gewaltursachen aus Schülersicht

„Lehrer sollten eingreifen ... !“

Wie Schüler sich eine optimale Schule wünschen

Mitmischen – Schule gestalten

Ein Partizipationsprojekt

Veröffentlichung

Durach, B., Grüner, T. & Napast, N. (2002). „*Das mach ich wieder gut!*“ *Mediation • Täter-Opfer-Ausgleich • Regellernen. Soziale Kompetenz und Gewaltprävention an Grundschulen.* Lichtenau: AOL. 20,60 €

Die Autoren beschreiben, wie unterschiedliche Konflikte an Schulen dazu genutzt werden können, prosoziale Verhaltensweisen einzuüben. **Konflikte** erscheinen so in einem neuen Licht. Sie werden nicht mehr nur als nervige Störungen wahrgenommen, sondern auch **als wertvolle Gelegenheiten zum Training sozialer Kompetenzen**. Viele Beispiele aus einer Grundschule machen das Buch praxisnah.

Wenn Streitereien zwischen einzelnen Schülern eskalieren, weil jeder in seinen Gefühlen verletzt ist und sich rächen möchte, lernen die Betroffenen, wie sie mit Hilfe der **Mediation** zu einer gemeinsamen Lösung kommen können.

Wenn Schüler Opfer seelischer oder körperlicher Gewalt werden, lernen sie im **Täter-Opfer-Ausgleich**, dass sie kein Recht auf Zurückschlagen, aber ein Recht auf Wiedergutmachung haben.

An Schulen gibt es jedoch nicht nur Konflikte zwischen einzelnen Kindern, sondern auch Gruppenkonflikte. In jeder Klassengemeinschaft kommt es unweigerlich zu Interessensgegensätzen, Geschlechterkämpfen, Hierarchiegerangel, Rollenverteilungen und Koalitionen. Aus diesen Konflikten müssen Kinder lernen, dass jede Gemeinschaft nur mit sozialen Spielregeln funktioniert. Es werden Methoden beschrieben, wie Schüler **Regeln des Zusammenlebens** entwickeln und umsetzen.

Weitere Konflikte entsteht aus der Tatsache, dass Lehrer Arbeitsanforderungen an Schüler stellen und diese beispielsweise lernen müssen pünktlich zu sein, nicht dazwischenzureden und ihr Arbeitsmaterial mitzubringen. Im Buch werden Methoden beschrieben, wie Lehrerinnen und Lehrer **Regeln des Zusammenarbeitens** aufstellen und erfolgreich durchsetzen können.

Soziale Kompetenzen werden als Schlüsselqualifikationen immer wichtiger, denn **nur sozialfähige Kinder sind lernfähige Kinder** und über den späteren Erfolg im Leben entscheidet, neben dem Einmaleins, auch die Fähigkeit mit anderen zu leben und zu arbeiten. Diese Fähigkeiten fallen den Kindern nicht in den Schoß. Sie müssen ebenso langfristig, systematisch und kontinuierlich vermittelt werden, wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Je früher damit begonnen wird, desto größer ist die Chance, dass Gewalt, Sucht und andere Verhaltensauffälligkeiten verhindert werden.

Die Autoren zeigen den Weg zu einer lebendigen **Konflikt-Kultur**. Die vorgestellten Methoden sind eine Fundgrube für alle, die mit Kindern und Jugendlichen leben und arbeiten und nicht auf die Grundschule beschränkt. **Mit Konflikten zu arbeiten heißt Kinder zukunftsfähig zu machen**. Ein Buch für alle, denen das Thema Soziale Kompetenz am Herzen liegt.

Sandra de Vries und Ursula Bertels

Die Relevanz ethnologischer Themen für den Erwerb Interkultureller Kompetenz in der schulischen Sozialisation. Eine Pilotstudie.

Projektträger:

Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V. in Zusammenarbeit mit dem Institut für Ethnologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Finanziert wurde das Projekt durch die Volkswagen-Stiftung im Rahmen des Programms „Das Fremde und das Eigene – Probleme und Möglichkeiten des interkulturellen Verstehens“.

Kurzbeschreibung:

Für die Dauer eines Schuljahres unterrichteten MitarbeiterInnen des Vereins ESE e.V. an zwei Realschulen zu den Themen „fremde Kulturen“ und „interkulturelle Verständigung“. Eine Vor- und Nacherhebung sowie ständige Unterrichtsbeobachtung wurden dahingehend ausgewertet, ob die ethnologische Auseinandersetzung mit anderen Kulturen die Interkulturelle Kompetenz der SchülerInnen fördern konnte.

Ablauf und Dauer des Projektes:

Gesamtdauer des Projektes: 2 Jahre

- März bis August 2000: Festlegung der Lernziele, Konzeption von Unterrichtseinheiten, Konzeption der Erhebung, Entwicklung von Einzelthesen.
- August 2000 bis Juli 2001: Vorerhebung, Unterrichtsphase einschließlich Beobachtung des Unterrichts, Nacherhebung.
- August 2001 bis Mai 2002: Auswertung der quantitativen und qualitativen Daten, anschließend Vorbereitung der Publikation

Zielsetzungen des Projektes:

Die Pilotstudie verfolgte zwei Zielsetzungen:

- Auf der praktischen Ebene sollten SchülerInnen im Unterricht auf die fortschreitende Internationalisierung vorbereitet werden. Dies geschah, indem sie sich über Menschen in anderen Kulturen informierten und sich in deren Sicht hineinversetzten, indem sie im Erkennen eigener Voreingenommenheit geschult und für Probleme der Völkerverständigung sensibilisiert wurden.
- Auf der theoretischen Ebene sollte die These nachgewiesen werden, dass eine ethnologische Auseinandersetzung mit anderen Kulturen einschließlich der Sensibilisierung für Möglichkeiten und Probleme der Verständigung Interkulturelle Kompetenz fördern kann.

Projektbeschreibung:

Der ESE e.V. ging mit zwei Realschulen in Münster, der Erich-Klausener-Schule und der Geschwister-Scholl-Realschule, eine Partnerschaft ein, um in insgesamt vier Schulklassen der Stufen 7 und 8 Interkulturelle Kompetenz zu vermitteln. Über den Zeitraum von einem Jahr (Schuljahr 2000/2001) erhielten diese Klassen ethnologischen Unterricht im Umfang von jeweils etwa 60 Schulstunden. Thema waren dabei Kulturen mehrerer Kontinente mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten wie Wirtschaft, Religion oder Politik. In exemplarischer Weise

wurden dabei fünf Lernziele verfolgt, die für den Erwerb Interkultureller Kompetenz als maßgeblich definiert wurden:

- Aneignen und Beschaffen von Informationen über und Entwickeln von Interesse an anderen Kulturen;
- Einüben des Perspektivenwechsels (Hineinversetzen in andere Sichtweisen);
- Erkennen und Bewusstmachen von ethnozentrischem Denken;
- Reflektieren von Situationen des interkulturellen Umgangs;
- Entwickeln von Einstellungen und Werten wie Offenheit, Toleranz, Akzeptanz und Respekt.

Mit der Durchführung dieses Unterrichtsjahres waren Erhebungen verbunden, die die Interkulturelle Kompetenz der SchülerInnen vor und nach der Unterrichtsphase erfassten. Dies geschah mit Hilfe von Fragebögen, Aufsätzen und Situationserläuterungen, die unter Mitarbeit von Pädagogen und Psychologen erarbeitet wurden; ein Vergleich wurde über vier Kontrollklassen hergestellt, die keinen ethnologischen Unterricht erhielten. Darüber hinaus konnten weitere, vor allem qualitative Daten durch eine ständige Unterrichtsbeobachtung erhoben werden.

Die Konzeption des Unterrichts erfolgte durch Mitglieder des ESE e.V.; der Unterricht selbst wurde von Ethnologinnen in Zusammenarbeit mit den LehrerInnen der Schulen geleistet. Die jeweiligen Unterrichtsinhalte, die stark auf den Feldforschungserfahrungen der lehrenden Ethnologinnen aufbauten und großen Wert auf Authentizität legten, wurden unter Berücksichtigung der geltenden Curricula in den laufenden Unterricht integriert (vorwiegend Geographie, Geschichte, Politik und Religion), aber auch fächerübergreifend angeboten.

Ergebnis:

Dem Projekt liegt die Hypothese zugrunde, dass eine schulische Vorbereitung auf die Begegnung mit fremden Kulturen zum Erwerb von Interkultureller Kompetenz beiträgt.

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurden für den Unterricht fünf Lernziele aufgestellt (s.o.). Die Veränderung in Bezug auf das Erreichen dieser Lernziele wurde bei der Vorher-/Nachhererhebung durch einen Fragebogen erfasst. Die Auswertung der Fragebogen hat ergeben, dass die SchülerInnen der Projektklassen im Vergleich zu den SchülerInnen der Kontrollklassen häufiger die Perspektive wechselten und Vorurteile abgebaut wurden. Die Fähigkeit, interkulturell kritische Situationen zu erkennen und sich aktiv zu verständigen, wurde ausgebaut. Zudem waren die am Projekt beteiligten SchülerInnen weitaus besser in der Lage, ein Problem differenziert und von mehreren Seiten her zu betrachten.

Die Auswertung der in den Beobachtungsprotokollen wiedergegebenen Eindrücke der FachlehrerInnen, der ethnologischen Lehrkräfte und des Beobachters/der Beobachterin zeigte unter anderem, dass gerade die authentischen Berichte der ethnologischen Lehrkräfte sowie das Einbringen von Dias und Materialien in den Unterricht als besonders geeignete Methoden erscheinen, die Lernziele zu erreichen. Diese Ergebnisse werden durch die Aussagen in den Stellungnahmen von LehrerInnen und Eltern zu dem Projekt verstärkt.

Das Gesamtergebnis des Projektes wird somit von den MitarbeiterInnen als sehr positiv eingeschätzt. Die dem Projekt zugrunde liegende Hypothese konnte bewiesen werden. Hierdurch konnte ein wichtiger Schritt in Hinblick auf die Konzeptionierung und die Anwendung Interkultureller Pädagogik gemacht werden. Gerade dieser

Brückenschlag des Projektes zwischen Theorie und Praxis stieß bei vielen Veranstaltungen immer wieder auf großes Interesse. Darüber hinaus wurde auf theoretischer Seite ein Beitrag zu der Definition von Interkultureller Kompetenz geleistet. Durch die für die Erhebung erstellten quantitativen und qualitativen Messinstrumente konnten zudem Methoden zur Überprüfung von Unterrichtslernzielen erarbeitet werden. Auch wenn sich nicht alle Methoden bewährt haben, so wurden doch wichtige Erkenntnisse über Möglichkeiten zur Messung von Lernerfolgen gewonnen.

Diese Aspekte lassen erkennen, dass die Ergebnisse des Projektes aufgrund seines interdisziplinären Ansatzes für unterschiedliche Fachrichtungen – Ethnologie, Pädagogik, Psychologie und Soziologie – von Bedeutung sind. Dies wird auch dadurch verdeutlicht, dass für die noch abzuschließende Publikation über das Projekt bereits zahlreiche Anfragen von VertreterInnen unterschiedlicher Fachrichtungen sowohl aus dem Inland als auch aus dem Ausland vorliegen.

Ausblick:

Aufgrund des positiven Ergebnisses der Pilotstudie wird zur Zeit an der Konzeption eines Nachfolgeprojektes gearbeitet. Es ist geplant, den ethnologischen Ansatz zur Vermittlung von Interkultureller Kompetenz auf alle vier Bereiche der Schulbildung (Unterricht, Lehreraus- und fortbildung, Curricula und Lehrmaterialien) auszuweiten.

Aufgrund der guten Zusammenarbeit mit der Geschwister-Scholl-Realschule in Münster wurden im Anschluss an das Projekt zudem drei Mitarbeiterinnen von ESE e.V. als Teilzeitkräfte befristet für das 2. Schulhalbjahr 2001/2002 als Lehrerinnen für Interkulturelle Kompetenz an der Schule angestellt.

Darüber hinaus wurden von den Mitarbeiterinnen des Projektes Lehraufträge in Köln (Wintersemester 2001/2002) sowie in Münster und Trier (Sommersemester 2002) zum Thema „Interkulturelle Kompetenz – Eine praktische Umsetzung von ethnologischem Wissen“ wahrgenommen. Zudem wurde im Wintersemester 2002/2003 in Münster ein Seminar zum Thema Interkulturelles Lernen in der Schule durchgeführt.

Informationen zum Projektträger:

Der Verein *Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE)* e.V.

Der 1992 gegründete gemeinnützige Verein als Träger des Projektes hat über 100 Mitglieder aus den Fachrichtungen Ethnologie, Pädagogik, Geographie und Psychologie. Die wichtigste Aufgabe besteht darin, ethnologisches Material für Schulen und für Einrichtungen der Erwachsenenbildung aufzuarbeiten, um verständliche, aber wissenschaftlich fundierte Kenntnisse über andere Kulturen zu vermitteln und für den Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen zu schulen. Ziel ist es, Interkulturelle Kompetenz zu fördern und auf diese Weise zur Verständigung zwischen den Kulturen beizutragen. Die Mitglieder von ESE e.V. bieten im Bereich der Schule Unterrichtsreihen, Schulprojekte und Lehrerfortbildungen für alle Schultypen an; im Bereich der Erwachsenenbildung werden Seminare durchgeführt, um verschiedene Berufsgruppen auf den Umgang mit MigrantInnen oder auf einen Auslandsaufenthalt vorzubereiten. Des weiteren gibt der ESE e.V. Publikationen heraus, die sich zum einen mit generellen Problemen der interkulturellen Kommunikation, zum anderen mit spezifischen regionalen Schwerpunkten beschäftigen und sich an WissenschaftlerInnen sowie an nicht ethnologisch ausgebildete LeserInnen wenden.

Triple P

„Bevor das Kind in den Brunnen fällt ...“

Das Erziehungsprogramm Triple P als Möglichkeit, Eltern konkrete und verhaltensnahe Erziehungsstrategien zu vermitteln zur Prävention von Verhaltensauffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter.

Dr. Yvonne Kessemeier & Prof. Dr. Kurt Hahlweg, TU Braunschweig

Das Thema Prävention von kindlichen Verhaltensstörungen hat in den letzten Jahren nicht nur in der klinisch-psychologischen und pädagogischen Forschung an Bedeutung gewonnen, sondern auch im Zusammenhang mit dem vermuteten Anstieg von Gewalt in Kindergärten und Schulen und den zunehmenden Delinquenzraten bei Jugendlichen in der Öffentlichkeit. Epidemiologische Studien zeigen, daß circa 20% aller Kinder und Jugendlichen klinisch bedeutsame Verhaltensauffälligkeiten wie Ängste, Depressionen und vor allem aggressives Verhalten, oppositionelles Trotzverhalten und hyperkinetische Auffälligkeiten aufweisen (Hahlweg, 2001). Dabei handelt es sich oft um schwierige, chronische und bezüglich ihrer Behandlung kostenintensive Verhaltens- und emotionale Störungen, die auch mit deutlichen gesundheitlichen Beeinträchtigungen einhergehen. Insbesondere aggressives Verhalten scheint über den Entwicklungsverlauf sehr stabil zu sein. Je früher und je häufiger das problematische Verhalten auftritt, je ausgeprägter und vielfältiger es sich äußert und je unabhängiger vom jeweiligen Kontext, desto stabiler ist auch der Verlauf (Döpfner, 1993).

Trotz der hohen Rate von kindlichen Verhaltensstörungen suchen nur circa 10% der betroffenen Eltern professionelle Hilfe in Erziehungsberatungsstellen oder bei Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten, so daß eine Reduktion der Prävalenzrate durch therapeutische Interventionen kaum möglich erscheint.

Eine Alternative zur Senkung der Auftretenshäufigkeit psychischer Störungen liegt in der breitflächigen Einführung universeller präventiver Maßnahmen, sowie in der gezielten Anwendung indizierter präventiver Interventionen bei Kindern, die bereits Auffälligkeiten zeigen. Präventive, elternzentrierte Maßnahmen sollten dabei so früh wie möglich im Kleinkind- oder Vorschulalter zum Einsatz kommen.

Anforderung an universelle Präventionsprogramme

Universelle Programme zielen auf die Allgemeinbevölkerung ab. Sie sind unabhängig von individuellen Risikofaktoren, der Anzahl, dem Ausmaß und der Intensität kindlicher Symptome. Ein präventiv wirkendes, universell einsetzbares Erziehungskonzept, das Eltern leicht zugängliche, qualitativ gute Informationen und Ratgeber anbietet, sollte folgenden Kriterien genügen:

1. Wirksamkeit: Eine effektive, präventive Strategie sollte die Auftretenshäufigkeit von kindlichen Verhaltensstörungen auf ein normales Maß reduzieren, die elterlichen Erziehungspraktiken verbessern und familiäre Risikofaktoren wie Depression, Ehekonflikte oder Alkoholmißbrauch verringern. Dabei sollte sie von Eltern eine hohe Akzeptanz und Zufriedenheit erfahren und eine Aufrechterhaltung der Behandlungserfolge gewährleisten.

2. Wissenschaftliche Validität: Ein Erziehungskonzept sollte Eltern neueste wissenschaftlich belegte Informationen vermitteln und außerdem einer systematischen Evaluation unterzogen werden. Die Vorgehensweise sollte klar operationalisiert und die Ergebnisse replizierbar sein.

3. Theoretische Einordnung: Ein effektives Erziehungskonzept muß die ihm zugrundeliegenden Theorien deutlich machen, die darüber hinaus kohärent und empirisch valide sein sollten. Diese Theorien sollten die bekannten familiären Risikofaktoren einbeziehen und darauf abzielen, die elterliche Erziehungskompetenz und Unabhängigkeit zu fördern, also Hilfe zur Selbsthilfe geben.

4. Erreichbarkeit: Elternprogramme sollten leicht zugänglich sein. Familien, die besonders dringend Hilfe benötigen, haben häufig keinen Zugang zu den entsprechenden Stellen im Gesundheitswesen und fürchten eine mögliche Stigmatisierung. Es muß daher versucht werden, sozioökonomisch schwach gestellte Familien über andere Wege zu erreichen. Anbieten würden sich dafür Einrichtungen, mit denen die Betroffenen aus anderen Gründen in Kontakt kommen, wie zum Beispiel Arztpraxen und schulische Einrichtungen, Horte, Gesundheitsämter, Nachbarschaftszentren oder Massenmedien.

Die Anzahl an Elternratgebern und Erziehungskursen (z.B. Volkshochschule, Haus der Familie) ist groß, aber nur relativ wenige wurden jemals empirisch überprüft, und keines genügt den oben beschriebenen Effektivitätskriterien.

Triple P – ein präventiver Mehrebenenansatz zur Unterstützung von Familie und Elternschaft

Überblick und theoretische Grundlagen

Triple P (Positive Parenting Programm) wurde in Brisbane, Australien, durch Sanders und Mitarbeiter an der Universität von Queensland entwickelt (Sanders, 1999). Ziel ist es, Eltern günstiges Erziehungsverhalten zu vermitteln, dadurch kindliche Verhaltensprobleme zu reduzieren und eine positive Eltern-Kind-Beziehung aufzubauen.

Triple P ist ein Programm zur Unterstützung von Eltern, das die Möglichkeit bietet, auf alle Bedürfnisse individuell abgestuft einzugehen, da fünf Interventionsebenen (s. Abb. 1) jeweils eine steigende Intensität an Unterstützung beinhalten, so wird eine kostengünstige und effektive Prävention ermöglicht. Zudem basiert Triple P auf dem aktuellen klinisch-psychologischen Forschungsstand und nimmt Bezug auf verschiedene theoretische Grundlagen, wie u.a. Modelle sozialer Lerntheorie zur Eltern-Kind-Interaktion, Verhaltensanalytische Modelle, Operante Lernprinzipien und Modelle zum Erwerb von sozialen Kompetenzen, Problemlöse- und verbalen Fähigkeiten. Die sozial-kognitive Lerntheorie bildet die Grundlage für Interventionen, die Attributionen, Erwartungen und andere Kognitionen von Eltern beeinflussen. Weiterhin finden entwicklungspsychopathologische Forschungsergebnisse zu Risiko- und Schutzfaktoren für Verhaltensprobleme Beachtung.

Grundprinzipien Positiver Erziehung

Triple P ist ein präventiver Erziehungsansatz mit dem Ziel, die Kindesentwicklung zu fördern und mit kindlichem Verhalten in einer konstruktiven und nicht verletzenden Art und Weise umzugehen. Grundlage dafür ist eine angemessene Kommunikation und positive Zuwendung, um das Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen. Kinder, die eine positive Erziehung genießen, können ihre Fähigkeiten entwickeln, ein positives Selbstbild aufbauen und werden mit geringerer Wahrscheinlichkeit Verhaltensauffälligkeiten zeigen.

Die folgenden fünf Aspekte bilden die Grundlage für eine positive Erziehung:

1. Für eine sichere und interessante Umgebung sorgen
2. Eine positive Lernumgebung schaffen
3. Konsequentes Erziehungsverhalten zeigen

4. Realistische Erwartungen (an das Kind und sich selbst) aufbauen
5. Auch die eigenen (elterlichen) Bedürfnisse erfüllen

Das Triple P - Programm vermittelt wirksame Strategien zu folgenden Bereichen:

- Entwicklung einer positiven Beziehung zum Kind
- Förderung von wünschenswertem Verhalten
- Vermittlung neuer Fertigkeiten oder Verhaltensweisen
- Umgang mit Problemverhalten

Wissenschaftliche Begleitung

Kontrollierte Untersuchungen an der Universität Brisbane belegen die universelle Wirksamkeit von Triple P auf all seinen Ebenen (s. Hahlweg, 2001). So ließ sich eine Reduktion kindlicher Verhaltensprobleme und positive Veränderungen (u.a. weniger ungünstiges Erziehungsverhalten) innerhalb der Familie schon durch die allgemeinen Informationen auf Ebene 1 nachweisen. Eine signifikante Abnahme milden Problemverhaltens (wie Nägelkauen, Schlafprobleme etc.) wurde durch Kurzinterventionen auf Ebene 2 und 3 erreicht. Insbesondere die Reduktion von external auffälligem Verhalten, d.h. auch aggressive Verhaltensweisen, wurden durch Interventionen auf Ebene 4 und 5 nachgewiesen. Es zeigten sich im Vergleich zur Wartelistenkontrollgruppe signifikant weniger beobachtete und berichtete Verhaltensprobleme der Kinder, ein geringeres Ausmaß an dysfunktionalem Erziehungsverhalten, eine höhere Erziehungskompetenz der Eltern sowie eine hohe Zufriedenheit mit dem Programm. In der 1-Jahres Nachuntersuchung blieben die Veränderungen im Verhalten der Kinder stabil. In der Untersuchung des Gruppenprogrammes auf Ebene 4 wurde in einer Studie an N=1673 Familien in East Perth (Westaustralien) der Anteil verhaltensauffälliger Kinder aus sozial schwachen Gebieten durch das Training um 50% gesenkt. Weitere Untersuchungen belegen für die unterschiedlichen Programmteile eine deutliche Reduktion von kindlichen Verhaltensauffälligkeiten aber auch Verbesserungen des elterlichen Erziehungsverhaltens und Befindens, beispielsweise eine signifikante Reduktion von Depressionen bei Müttern, die am Gruppentraining auf Ebene 4 teilgenommen hatten. Derzeit wird in einem breit angelegten, aus Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft DFG geförderten Forschungsprojekt an der TU

Braunschweig die Effektivität von Triple P in Deutschland untersucht. Erste Pilotstudien zeigen ähnliche Tendenzen wie in Australien, z.B. ließ sich an 300 Eltern aus ganz Deutschland eine hohe Zufriedenheit mit dem Programm nachweisen.

In Braunschweig und Münster⁵ werden seit Herbst 1999 u. a. Psychologen/innen, Pädagogen/innen, Lehrer/innen als Triple P - Gruppentrainer ausgebildet und in ein Lizenzsystem eingebunden, um eine fachgerechte Durchführung und damit auch die Wirksamkeit des Programms zu garantieren. Regelmäßige Supervisionen, ein Newsletter und der Aufbau eines Triple P Netzwerks sind geplant. Bis Ende 2002 werden ca. 500 lizenzierte Triple P Elterntrainer bundesweit das Gruppentraining auf Ebene 4 anbieten. Zudem soll im Laufe des Jahres 2002 eine Ausbildung für Erzieherinnen und Kinderärzte/innen zur Durchführung von Beratungen auf Ebene 2 und 3 angeboten werden.

Insgesamt existiert mit Triple P ein wirksames Programm zur Unterstützung von Eltern bei der Kindererziehung und damit zur Prävention von aggressiven und oppositionellen Verhaltensproblemen.

Literatur:

Döpfner, M. (1993). Verhaltensstörungen im Vorschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 2, 177-190.

Hahlweg, K. (2001). Bevor das Kind in den Brunnen fällt: Prävention von kindlichen Verhaltensstörungen. In Deutsch, W. & Wenglorz, M. (Hrsg.), *Zentrale Entwicklungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen* (S.189-241). Stuttgart: Klett-Cotta.

Sanders, M. R. (1999). The Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multi-level parenting and family support strategy for the prevention and treatment of child behavior and emotional problems. *Child and Family Psychology Review*, 2, 71-90.

⁵ Informationen zu den Ausbildungen, Material und Elternkursen sind erhältlich über: PAG Institut für Psychologie, Hoyastr. 1A, D-48147 Münster; Tel.: 0251-51 89 41; FAX: 0251-4 44 76; weitere Informationen: www.triplep.de; e-mail: info@triplep.de



Interventionsebenen

| | |
|----------------|--|
| Ebene 1 | Breitgestreute Informationen über Erziehung z. B. Fernsehserie im Hauptabendprogramm, Selbsthilfematerialien, Videobänder, "Kleine Helfer", Vorträge |
| Ebene 2 | Information und Beratung für spezifische Erziehungsprobleme, Kurzkontakte mit Professionellen Kurzes Programm (1 – 4 Sitzungen à 15 Minuten zum Umgang mit einigen konkreten Verhaltensproblemen (Probleme mit Wutanfällen, Essenszeiten oder dem Toilettentraining) |
| Ebene 3 | Information und Beratung für spezifische Erziehungsprobleme mit aktivem Training von Erziehungsfertigkeiten wie auf Ebene 2, zusätzlich Rollenspiele |
| Ebene 4 | Gruppe, Einzeltraining, Selbsthilfe, Intensives Training von Erziehungsfertigkeiten Intensives Programm, focussiert auf Eltern-Kind-Interaktion; Anwendung, Erweiterung und Generalisierung von Erziehungsfertigkeiten auf ein breites Feld von kindlichen Verhaltensweisen; entweder unter Selbstanleitung, in Gruppen oder als Einzelintervention |
| Ebene 5 | verhaltenstherapeutische Familienintervention Intensives therapeutisches Programm mit zusätzlichen Modulen wie Stimmungs- und Streßmanagement, Hausbesuche und Partner-Unterstützung |

Abb. 1: Die Interventionsebenen von Triple P



Eine Initiative zur Gewaltprävention im Fußball

1. Vorausgegangene Maßnahmen

Der Württembergische Fußballverband (WFV) beschäftigt sich schon seit vielen Jahren mit Teilbereichen der Gewaltproblematik. Dies allerdings nicht systematisch, sondern eher nach dem jeweils akut vorhandenen Bedarf. Solche Maßnahmen waren beispielsweise:

- Workshop mit der Evangelischen Akademie Bad Boll unter dem Titel „Fußball, Jugendarbeit und soziale Kompetenz“ (18./19.7.1997)
- Fair-play-Initiativen im Schul- und Vereinsfußball
- Pädagogik als Thema bei Seminaren für Jugendbetreuer (Ziel: Verhaltensänderung)
- Berufung und Schulung sogenannter Ausländerbeauftragter in jedem Bezirk (1997)
- Schiedsrichterfortbildung (Deeskalierende Maßnahmen auf dem Spielfeld)

2. Problematik

Die Situation gewann in den zurückliegenden Jahren an Brisanz. Dazu nur wenige, aber eindrucksvolle Belege:

- Die Zahl der Sportgerichtsurteile im WFV stieg von 1995 bis 2000 um 9,8%
- Die Zunahme betraf ausschließlich den Jugendbereich
- Die Qualität der Vergehen nahm zu.

Auch die Erfahrungen anderer Verbände (Extrembeispiel: Jugendspieler läuft mit Messer im Stutzen auf den Platz) zeigte die Notwendigkeit zum Handeln. So

- bejahten bei einer Erhebung des Fußballverbandes Niederrhein 50% der C- (12 – 14 Jahre) und sogar 70% der A-Jugendlichen (16 – 18) sogenannte taktische Fouls,
- werden Spielabbrüche im Niedersächsischen Fußballverband zu 61,7 durch Nichtdeutsche und 38,3% durch deutsche Spieler verursacht.

3. Konzept

Um dieser Entwicklung wirkungsvoll begegnen zu können, entwickelte der Württembergische Fußballverband ein Konzept, das – auf der Basis einer gezielten Untersuchung von Sportgerichtsurteilen – davon ausgeht, dass

- im jüngeren Altersbereich (bis 10 Jahren) keine nennenswerte Gewaltbereitschaft besteht,
- die Probleme sich dann aber mit zunehmendem Alter mehrten und
- keine aggressive Handlung ohne Vorgeschichte zum Ausbruch kommt.

Das Konzept geht davon aus, dass ein ganzes Ursachenbündel dafür verantwortlich ist, dass – auch im Verein – die Gewaltproblematik zunimmt. Als die wichtigsten Ursachen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen sieht die Arbeitsgruppe:

- soziale und familiäre Strukturen
- Defizite in der körperlichen und motorischen Entwicklung
- Erwartungshaltung von Bezugspersonen
- zunehmende Gewalt unter Kindern und Jugendlichen
- überzogener, unreflektierter und unkontrollierter Medienkonsum
- normative Desorientierungen
- Konsum von Drogen wie Alkohol und Rauschgift
- ethnische Konflikte

Bei der Untersuchung, welche Personen das häufigste Ziel gewalttätiger Aktionen abgeben, kam die Arbeitsgruppe zum Ergebnis:

- Schiedsrichter oder Schiedsrichterassistenten
- Spieler, Auswechselspieler
- Trainer und Betreuer
- Zuschauer

Mit dem entwickelten Konzept verband die Arbeitsgruppe folgende Erwartungen an die Mitgliedsvereine des WFV:

- Beschäftigung mit dem Thema im Verein
- Besuch von Bildungsmaßnahmen des WFV
- Umsetzung der dort angebotenen Anregungen
- Kontaktaufnahme mit Partnern vor Ort
- Einschaltung von Mediatoren bei Streitigkeiten
- Kontaktaufnahme mit Beratungsteam bei akuten Problemen
- Aufbau eines lokalen Netzwerks Verein – Kommune – Polizei

4. Umsetzungsschritte

Wie bereits erwähnt, gründete der WFV eine Arbeitsgruppe, die sich mit der Problematik beschäftigte und das Konzept entwickelte. In ihr sind alle Ausschüsse des WFV vertreten, die in irgendeiner Weise mit dem Spielbetrieb zu tun haben, also der Verbandsspielausschuss (Männer), Verbandsjugendausschuss (Jungen, Mädchen), Frauenausschuss (Frauen). Vertreten war mit einem Mitglied auch der Verbandsschiedsrichterausschuss, da dem Schiedsrichter eine zentrale Rolle bei der Gewaltprävention auf dem Spielfeld zukommt. Geleitet wird die Arbeitsgruppe von einem Vizepräsidenten des WFV.

Von Beginn an suchte der WFV Kontakt zu Partnern, um von deren Erfahrungen in der Gewaltprävention zu profitieren bzw. die Wirksamkeit der einzelnen Maßnahmen zu evaluieren. Die wichtigsten Partner waren:

- Landeskriminalamt Baden-Württemberg
- Institut für Sportwissenschaft der Universität Stuttgart

Die Arbeitsgruppe entwickelte das oben beschriebene Konzept und brachte die Umsetzung mit folgenden Schritten in Gang:

- Herstellung eines Flyers
- Vorstellung bei der 50-Jahr-Feier des WFV im Juli 2001 in Ulm
- Medienorientierte Auftaktveranstaltung in allen WFV-Bezirken im September 2001
- Informationsveranstaltungen für Fußballvereine im November 2001

Danach begann die schrittweise Umsetzung des Konzepts in einzelnen Bausteinen.

5. Bausteine des Projekts

Die Arbeitsgruppe entwickelte im Rahmen des Konzepts ein Maßnahmenpaket, das in den folgenden Jahren schrittweise umgesetzt werden sollte. Dieses wird ständig erweitert. Die ersten Module:

- Qualifizierung von Trainern / Betreuern durch
 - dezentrale Trainerschulungen (Entwicklung Verhaltenskodex)
 - Seminare für Jugendmitarbeiter (Pädagogik mit dem Ziel Verhaltensänderung)
 - Lizenzausbildung (Pädagogik s.o.)
- Ausbildung von Konfliktmoderatoren
- Qualifizierung von Schiedsrichtern (auch mit Ethnologen)
- Aufbau von Beratungsteams in den Bezirken
- Einrichtung von „rundem Tisch“ mit Partnern, die sich mit der gleichen Problematik beschäftigen
- Aufarbeitung verschiedener Konfliktbereiche, z.B. Spieler / Zuschauer, Zuschauer / Schiedsrichter...

6. Schulprojekt *Teamfähigkeit versus Gewalt*

Parallel zu diesen beschriebenen Maßnahmen im Vereinssport entwickelte der Schulfußballausschuss des Württembergischen Fußballverbandes ein Projekt für die Schule, das die gleiche Zielsetzung verfolgt wie die Initiative „WFV für Toleranz und Fairness – gegen Gewalt“. Ausgehend von der Entwicklung der Teamfähigkeit durch Übungs-, Spiel- und Wettkampfformen im Sportunterricht im Sportspiel Fußball, ergänzt durch die Beschäftigung mit der Gewaltproblematik in weiteren Schulfächern soll das Bewusstsein von Schülern geschärft, sollen soziale Verhaltensweisen entwickelt und damit die Gewaltproblematik entschärft werden.

Das Konzept beschränkt sich auf die Klassen 3 bis 9, da in diesem Altersbereich am leichtesten Verhaltensänderungen erzielt werden können. In folgenden Fächern (ausgehend von den Lehrplänen in Baden-Württemberg) sehen die Initiatoren eine Ansatzmöglichkeit:

Klassen 3 + 4: Deutsch, Religion, Sozialkunde, Sport

Klassen 5 + 6: Deutsch, Religion, Sozialkunde, Sport, Geschichte

Klassen 7 - 9: Deutsch, Religion, Sozialkunde, Sport, Geschichte, Gemeinschaftskunde, Ethik

In der Sportpraxis sehen die der Projektgruppe angehörenden Lehrer folgende Möglichkeiten:

- Auswahl der Inhalte
- Binnendifferenzierung / Neigungsgruppen
- Kompensationsmöglichkeiten
- Regeländerungen
- Spielleitung durch Schüler
- Geräteausstattung und –auswahl
- spielerische Entwicklung der Teamfähigkeit
- Stärkung der Persönlichkeit des Spielers
- mentale Auseinandersetzung mit Gewalt im Spiel

Zur Gewaltprävention gehören allerdings auch die räumlichen Bedingungen, das heisst die

- An- und Abreise des Schülers
- ein bewegungsfreundlicher Schulhof

Zur Umsetzung des Projekts erarbeitet die Projektgruppe eine Broschüre, die dem Lehrer helfen soll, ein entsprechendes Projekt in seiner Schule umzusetzen. Sie enthält folgende Kapitel:

- Ursachen von Gewalt
- Formen von Gewalt
- Pädagogische Mittel zur Bekämpfung von Gewalt
- Fächerverbindende Elemente der Gewaltprävention in der Grundschule, Orientierungsstufe und in den Klassen 7 bis 9.
- Gestaltung der Rahmenbedingungen
- Präventive Möglichkeiten in der Sportpraxis
- Literaturhinweise

In einem Workshop wurden inzwischen die ersten Multiplikatoren ausgebildet, die dieses Projekt nun in dezentralen Fortbildungsmaßnahmen in die Schulen tragen.

Stuttgart, 14. März 2003 / Werner Maier